

Dimensionen studentischer Vielfalt: empirische Befunde zu heterogenen Studien- und Lebensarrangements

Becker, Karsten (Ed.); Heißenberg, Sonja (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Becker, K., & Heißenberg, S. (Hrsg.). (2018). *Dimensionen studentischer Vielfalt: empirische Befunde zu heterogenen Studien- und Lebensarrangements*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004655w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Karsten Becker & Sonja Heißenberg (Hrsg.)

Dimensionen studentischer Vielfalt

Empirische Befunde zu heterogenen Studien- und Lebensarrangements





Der vorliegende Sammelband ist Bestandteil des DZHW-Teilprojektes
„21. Sozialerhebung – Wissenschaftliche Vorbereitung, Durchführung und
Dokumentation der Ergebnisse“, das mit Förderung des Bundesministeriums
für Bildung und Forschung (Förderkennzeichen M517100) realisiert wurde.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>



Impressum

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW)
Lange Laube 12 | 30159 Hannover | www.dzhw.eu

DOI 10.3278/6004655w

Gesamtherstellung

wbv Publikation
ein Geschäftsbereich von
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld 2018

Inhalt

Vorwort	5
<i>Karsten Becker & Sonja Heißenberg</i>	
Einleitung.....	7
<i>Andreas Sarceletti, Sonja Heißenberg & Jonas Poskowsky</i>	
Auslandsmobilität Studierender mit studienrelevanten Beeinträchtigungen	28
<i>Sarah Zaussinger & Berta Terzieva</i>	
Einstellungen gegenüber Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen in Österreich.....	60
<i>Jürgen Brünjes, Stefanie Schröder & Daniel Völk</i>	
Wer studiert in berufsbegleitenden Studiengängen? Soziodemografische Merkmale, Bildungsherkunft und Bildungswege von Studierenden in berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen	91
<i>Karsten Becker & Philipp Bornkessel</i>	
Studentische Freizeitaktivitäten als Ausdruck sozialstruktureller Differenzen? ..	119
<i>Tasso Brandt & Beate Apolinarski</i>	
Finanzierungsstrukturen von Studierendenhaushalten	159
<i>Frank Multrus</i>	
Bedingungen und Effekte von realisierter und geplanter Auslandsmobilität bei Studierenden.....	196
<i>Richard König</i>	
Studienbegleitende Erwerbstätigkeit – ein Hindernis auf dem Weg zu einem erfolgreichen Studienabschluss?	251
Autor*inneninformation	269

Vorwort

Der zweite Band der aus der 21. Sozialerhebung hervorgehenden Publikationsreihe beschäftigt sich ausgiebig mit Forschungsfragen zu studentischer Vielfalt. Als Beitrag zur weiterhin aktuellen Heterogenitätsdebatte in Bezug auf Studierende werden verschiedene Themen durchleuchtet: Von Gesundheitsbeeinträchtigungen über die Heterogenität Studierender in berufsbegleitenden Studiengängen bis hin zu Auslandsstudium, Freizeitverhalten, Studienabbruch und der finanziellen Situation Studierender. Dabei bedienen sich die Autor*innen neuester Datensätze, um die aktuelle Situation der Studierenden zu analysieren. Im Ergebnis werden die Einflüsse verschiedener Vielfaltsdimensionen auf studentisches Verhalten sowie unterschiedliche studentische Lebensarrangements aufgeklärt und herausgestellt.

Wir danken den Autor*innen und unseren Kolleg*innen vom Institut für Höhere Studien Wien (IHS), von der AG Hochschulforschung an der Universität Konstanz und dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) für ihr Engagement bei unserem Vorhaben, für eine konstruktive Zusammenarbeit und für die inhaltlich interessanten Beiträge.

Zudem danken wir dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für die finanzielle Förderung unseres Vorhabens, dem Deutschen Studentenwerk (DSW) für die Zusammenarbeit im Rahmen der Sozialerhebung sowie allen (ehemaligen) Studierenden, die durch ihre Beteiligung an der 21. Sozialerhebung, an der österreichischen Sozialerhebung, an der Exmatrikuliertenbefragung und am Konstanzer Studierendensurvey die vorliegenden Analysen erst möglich gemacht haben.

Hannover, im Dezember 2018

Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans

Projektgruppe 21. Sozialerhebung am DZHW

„Die Vielfalt selbst ist vielfältig und komplex, was (empirische) Erkenntnisse darüber keineswegs einfach macht.“

(Middendorff, 2015, S. 263)

Karsten Becker & Sonja Heißenberg

Einleitung

Die vorliegende Einleitung bietet Einblick in das aktuelle Thema *studentische Vielfalt*. Zunächst skizzieren wir die Entwicklung der Studierenden- sowie Studienanfänger*innenzahlen der letzten Jahre sowie Differenzierungstendenzen des Hochschulsystems und den damit verbundenen vielfältigen Studienmöglichkeiten (*Abschnitt 1*). Nicht zuletzt ist eine zentrale Quelle der Diskussion um studentische Vielfalt in der verstärkten Wahrnehmung der Unterschiedlichkeit Studierender, welche auf die gestiegenen Studierendenzahlen zurückgeführt werden kann, zu sehen. Darauf aufbauend werden die in der aktuellen Debatte nicht trennscharf verwendeten zentralen Begriffe ‚Heterogenisierung‘ und ‚Heterogenität‘ der Studierenden kritisch reflektiert und die Frage diskutiert, inwiefern und vor welchem (zeitlichen) Hintergrund von einer Heterogenisierung gesprochen werden kann (*Abschnitt 2*). Daran anknüpfend folgt in *Abschnitt 3* eine Darstellung von drei begrifflich-theoretischen Ansätzen, die aktuell in diesem Zusammenhang verhandelt werden bzw. verstärkt Berücksichtigung erfahren könnten: Heterogenität, Diversity und Intersektionalität. Es wird ersichtlich, dass es weitere bisher nicht ausreichend berücksichtigte Dimensionen studentischer Vielfalt gibt, die über die klassischen diskutierten studien(erfolgs)relevanten Merkmale hinausgehen und stärker auf studentische Studien- und Lebensarrangements abheben. Vor diesem Hintergrund stellen wir in *Abschnitt 4* die Beiträge des vorliegenden Sammelbands vor, der das Ziel verfolgt die Perspektive auf studentische Vielfaltsdimensionen weiterzuöffnen.

1 Aktuelle Tendenzen und Entwicklungen

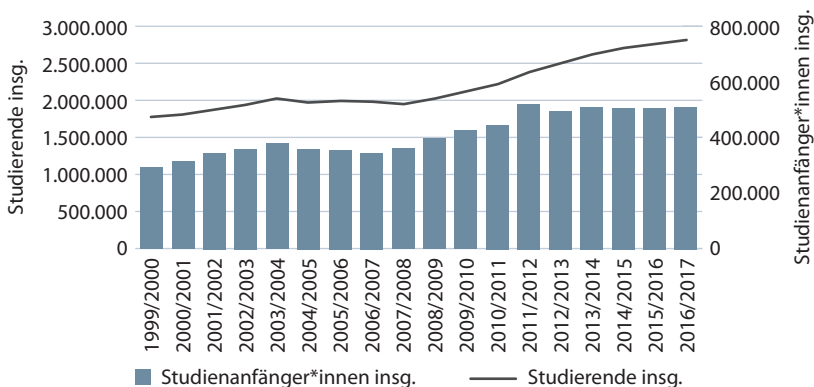
Bildung nimmt eine Schlüsselrolle für die Arbeitsmarkt- und Lebenschancen der Individuen in postindustriellen Gesellschaften ein (Leuze & Solga, 2013; Müller & Jacob, 2008). Sie kann einerseits vertikale Mobilität fördern (Hradil, 2016, 2001; Geißler, 2014;

Erola, 2009), andererseits Ursache (der Reproduktion) von sozialer Ungleichheit sein (Kracke, Buck, & Middendorff, 2018; Becker, 2017; Erikson & Jonsson, 1996). Insofern kann die Tendenz der Steigerung des Anteils der Höherqualifizierung sowohl bei allgemeinbildenden Schulabschlüssen, als auch bei berufsbildenden Abschlüssen (Studium und Berufsausbildung; Voß & Wetzel, 2013) durchaus positiv gewertet werden.

Auch zeigen aktuelle amtsstatistische Daten, dass die Anzahl der Studierenden in Deutschland, nach einer Phase der vermeintlichen Stagnation nach der Wiedervereinigung Deutschlands (Müller, Pollak, Reimer, & Schindler, 2017, S. 314), in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen ist. Im Wintersemester 2016/17 waren laut Statistischem Bundesamt (2017) insgesamt ca. 2.800.000 Studierende an deutschen Hochschulen immatrikuliert, darunter ca. 510.000 Studienanfänger*innen (vgl. Abb. 1). Die Zahl der Studienanfänger*innen ist kontinuierlich gewachsen und persistiert seit 2013 auf hohem Niveau (vgl. Abb. 1). Den Vorausberechnungen der Kultusministerkonferenz (2014) zufolge ist davon auszugehen, dass die Studienanfänger*innenzahlen in den kommenden Jahren auf diesem hohen Niveau verbleiben.¹

Abbildung 1:

Studierende insgesamt und Studienanfänger*innen insgesamt in Deutschland vom Wintersemester 1999/2000 bis zum Wintersemester 2016/17. Absolute Zahlen.



(Eigene Darstellung nach Statistischem Bundesamt, 2017)

1 Überdies deuten aktuelle Berechnungen des Stifterverbandes aus dem Jahr 2017 darauf hin, dass im Zuge der jüngsten Zuwanderungsbewegung weiteres Studienanfänger*innenpotenzial – je nach Grad der (individuellen) Förderung (Fourier, Kracht, Latsch, Heublein, & Schneider, 2017; Grüttner, Schröder, Berg, & Otto, 2018) – erwartet werden darf (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2017, S. 21–27).

Vor diesem Hintergrund kann der Zuwachs der Anzahl Studierender einerseits auf den Anstieg der (Brutto-)Studierquote der jeweiligen Studienberechtigtenjahrgänge innerhalb der letzten Dekade (Schneider, Franke, Woisch, & Spangenberg, 2017, S. 49–52) und somit der Forcierung der schulischen Hochschulzugangswege zurückgeführt werden („increasing participation“). Andererseits wurde spätestens mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz im Jahr 2009 der Hochschulzugang für weitere außerschulische Abschlüsse und Qualifikationen und somit für vermeintlich neue soziale Gruppen geöffnet („widening participation“). Vor allem die letztgenannte Partizipationsmöglichkeit steht dabei in Einklang mit der – u. a. durch die Konferenz der europäischen Bildungsminister*innen (2015, S. 2–3) – geforderten Öffnung der Hochschulbildung für einen erweiterten sozialen Kreis: „We will enhance the social dimension of higher education, improve gender balance and widen opportunities for access and completion (...) for students from disadvantaged backgrounds.“ Demnach ist insgesamt von einer Steigerung der Partizipation an und weiteren Öffnung der Hochschulbildung auszugehen.

Differenzierung als programmatische Leitidee aktueller Entwicklungen

Neben der erwähnten Liberalisierung und Steigerung der Studierendenzahlen lassen sich weitere Entwicklungen beobachten. Das Hochschulsystem reagiert, so die Vermutung, auf diese Tendenzen mit einer Ausdifferenzierung des Hochschul- und Studienangebots: Aktuell existiert ein breites Angebot an Studienmöglichkeiten, mit über 19.000 Studiengängen (HRK, 2018a) an rund 400 staatlich und staatlich anerkannten deutschen Hochschulen (HRK, 2018b). Folglich ist eine Konsequenz der Expansion im Hochschulsektor, der gewachsenen Zahl der Studierenden in der Hochschullehre sowie der gesamten -ausbildung zu suchen, die mittels „Differenzierung der Angebote – und letztlich der Absolventenprofile“ (Brockmeier, 2017, S. 2) hierauf konstruktiv reagieren muss.

Daran anknüpfend zeigt sich ein durchaus heterogenes Bild der deutschen Hochschullandschaft, in der eine Vielzahl von staatlichen und staatlich anerkannten (auch privaten) Hochschulen existiert.² Wird hierbei die Hochschulart in Kombination mit

2 Hierfür können drei Erklärungsansätze angeführt werden: (1) Der *Kontinuitätsansatz*, der davon ausgeht, dass strukturell unterschiedlich entwickelte nationale Hochschulsysteme ein erstaunliches Beharrungsvermögen besitzen (Enders, 2010, S. 444). Hingegen besagt (2) der *Stratifizierungsansatz*, dass Hochschulen aufgrund internationaler Trends zur profilbildenden Arbeitsteilung und vertikalen Differenzierung neigen, sowie (3) der *Konvergenzansatz* internationale Angleichungstendenzen der Hochschulen beobachtet, wobei die ‚beste‘ Universität als Maßstab für die strategische Ausrichtung der übrigen Hochschulen herangezogen werde (Enders, 2010, S. 444).

der Trägerschaft fokussiert, so zeigt sich, dass der Anstieg der Anzahl der Hochschulen in den letzten Jahren vor allem auf der Steigerung der Zahl der *privaten* Fachhochschulen beruht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 152–153). Ebenso bekommen im Rahmen der bildungspolitisch forcierten stärkeren Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung Studienformate und -angebote an Bedeutung, die als ‚nicht-traditionell‘ bezeichnet werden können (Teichler, 2014, S. 84).³ Dies betrifft neben berufsbegleitenden und dualen Studiengängen, auch das Fernstudium sowie die zeitliche Organisation des Studiums in Voll- oder Teilzeit. Dabei wird diskutiert, inwieweit es den privaten (Fach-)Hochschulen u. a. durch berufsbegleitende und duale Studienformate oder Teilzeitstudiengänge gelingt, ein zielgruppenspezifisches Angebot zu schaffen (Frank, Hieronimus, Killius, & Meyer-Guckel, 2010, S. 18–26).

Nicht zuletzt ist die *institutionelle* Heterogenität auch als Produkt wachsender struktureller Organisationsgröße im Sinne von Blau (1970) zu sehen. Vor allem deshalb, weil sich die Hochschullandschaft und die damit einhergehende Profilbildung in Lehre und Forschung im Übergang von Einrichtungen der Elite- hin zur Massenbildung herausgebildet hat (Lörz, 2017; Banscherus, Engel, Spexard, & Wolter, 2015; Teichler, 2014, S. 69–70; Enders, 2010, S. 444–446; Hadjar & Becker, 2006, S. 13). Insofern verwundert es nicht, dass auch der Wissenschaftsrat (2010) eine programmatische Empfehlung lanciert hat, welche eine weitere funktionale (Aus-)Differenzierung als handlungsleitend in der zukünftigen Entwicklung des deutschen Hochschulsystems befürwortet.

2 Von Differenzierung und Expansion zu (steigender) studentischer Vielfalt?

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Differenzierung im Hochschulsektor ist die Frage zu stellen, inwiefern – ausgehend von den oben skizzierten Entwicklungen – von einer *Heterogenisierung* der Studierenden gesprochen werden kann. Oftmals wird auf die steigende Heterogenität der Studierenden im fachöffentlichen Diskurs verwiesen (u. a. Wielepp, 2013; Hanft, Zawacki-Richter, & Gierke, 2015; Hanft, 2015; Heise & Thies, 2015). Allerdings fehlt, bei allem dieser These entgegengebrachtem programmatischem Verständnis, erstaunlich oft ein empirischer Beleg dafür, anhand

3 Als Insignie dieser Entwicklung kann die von der OECD seinerzeit neu eingeführte „ISCED 5b“-Kategorie interpretiert werden.

welcher Kriterien und für welchen Zeitraum sich diese Heterogenisierung messen lassen soll. Ein Erklärungsansatz hierfür kann in der teilweise unzureichenden Differenzierung zwischen den Begriffen ‚Heterogenisierung‘ und ‚Heterogenität‘ der Studierenden innerhalb der Debatte gesehen werden. Ebenso ist der Betrachtungszeitraum, für den eine Zunahme an studentischer Vielfalt proklamiert wird, nicht immer expliziert.

Heterogenisierung beschreibt einen Prozess der Zunahme der Spreizung innerhalb und zwischen spezifischen Studierendenmerkmalen. Demnach müssten sich für einen zu definierenden Zeitrahmen Effekte in den Ausprägungen heterogenitätsrelevanter Variablen nachweisen lassen.

Für die *vergangenen 50 bis 60 Jahre* können, angestoßen von bildungspolitischen Maßnahmen (u. a. flächendeckender Ausbau und Neugründung von Realschulen und Gymnasien, Gründung und Etablierung von Fachhochschulen etc.), eine allgemein steigende Bildungsbeteiligung sowie eine Höherqualifizierung der Gesamtbevölkerung beobachtet werden, die allgemein hin als Bildungsexpansion⁴ bezeichnet werden (Bornkessel, 2015, S. 36–82). Dieser strukturelle Wandel des Bildungssystems geht – basierend auf einer kontinuierlichen Höherqualifizierung (Geißler, 2014), was z. B. an einer im Zeitverlauf steigenden Anzahl an Schüler*innen in Gymnasien deutlich ablesbar ist – mit einem Anstieg der Anzahl der Studierenden insgesamt einher. In diesem Zusammenhang kann auch eine Differenzierung der Hochschulzugangswege identifiziert werden (u. a. Lörz, 2017). Demzufolge erhöht sich die *Wahrscheinlichkeit* über den Zeitraum der letzten gut 60 Jahre, dass eine zunehmend heterogener gewordene Klientel an die Hochschulen gelangt.

Werden hingegen die *letzten 10 bis 15 Jahre* in den Blick genommen, so sollte sich z. B. anhand des Lebensalters der Studierenden die oben benannte Merkmalspreizung zeigen. Denn nicht zuletzt durch bildungspolitische Maßnahmen (u. a. Übergang G8/G9, Wegfall der Wehrpflicht, Umstellung auf Bachelor/Master, Öffnung der Hochschulen für nicht schulische Zugangswege) ist diesbezüglich von einer Altersheterogenisierung der Studierenden auszugehen. Die Ergebnisse von Rathmann (2014) und Middendorff (2015) lassen jedoch zumindest für die untersuchten Heterogenitätsvariablen begründete Zweifel an der Heterogenisierungshypothese

4 Müller, Steinmann und Schneider (1997) identifizieren für den europäischen Bildungsraum mindestens drei Expansionsphasen: Die 1. Phase (1870–1918) ist gekennzeichnet durch die Herausbildung und Etablierung eines nationalen Bildungssystems; für die 2. Phase (1919–1939) lässt sich eine Öffnung der weiterführenden Schulbildung beobachten; der 3. Phase (ab 1945) sind strukturelle Bildungsreformen inhärent. Wenn wir von ‚Bildungsexpansion‘ schreiben, ist diese letzte (dritte) Phase im Sinne von Müller, Steinmann und Schneider gemeint.

zu. So kann weder in der Ausprägung des Lebensalters eine grundsätzlich neue Verschiebung für die letzten Jahre beobachtet werden (Rathmann, 2014, S. 48).⁵ Noch zeigen die Daten eine zunehmende Merkmalspreizung für den Anteil Studierender mit Kind, dem Status als Bildungsin- oder Bildungsausländer*in, derjenigen, die verzögert ihr Studium aufnehmen oder dem Anteil sogenannter ‚Doppelqualifizierter‘, also derjenigen, die sowohl eine schulische Hochschulzugangsberechtigung als auch eine Berufsausbildung aufweisen können –, um nur einige der betrachteten Merkmale anzuführen. Dies lässt Middendorff (2015, S. 268) zu dem Schluss kommen, dass „[a]uch die Entwicklung anderer Aspekte beim Hochschulzugang (...) nicht die These [unterstützt], dass das Profil der Studierenden in den letzten Jahren heterogener geworden ist“.

Jedoch lassen sich aufgrund dieser Befunde noch keine Aussagen bezüglich der Entwicklung der Heterogenität für die Merkmale spezifischer Subgruppen treffen. Ebenfalls liefert die univariate Betrachtung keine inferenzstatistische Entscheidungsgrundlage, ab wann sich eine Merkmalspreizung im Zeitverlauf *signifikant* verändert hat. Auch ist eine weitere Herausforderung in der Überprüfung der Heterogenisierungshypothese in einer adäquaten Datengrundlage zu sehen. Diese müsste sowohl vielfältige Merkmale Studierender bereitstellen, als auch die multivariate Analyse der Entwicklung im Zeitverlauf grundsätzlich möglich machen. Weiterhin ist nicht auszuschließen, dass eine bisher unbeobachtete Heterogenisierung stattgefunden haben kann. Das bedeutet, dass Merkmale an Heterogenität gewonnen haben können, die bisher nicht beobachtet wurden bzw. auf Grund adäquater Datenquellen beobachtet werden konnten.

Wird hingegen der Blick auf die gegenwärtige *Heterogenität* der Studierenden gerichtet, so verdeutlichen die aktuellen Befunde bundesweiter Studierendenbefragungen (Middendorff et al., 2017; Multrus, Majer, Bargel, & Schmidt, 2017), dass sowohl die soziale Komposition als auch die Studien- und Lebensarrangements der Studierenden vielfältig und heterogen *sind*. Demzufolge kann mit Blick auf die Studierenden festgehalten werden, dass einerseits die Unterschiedlichkeit und studentische Vielfalt in mannigfachen Aspekten zu beobachten und die Studierenden andererseits übrigens schon „seit Jahr(zehnt)en keine homogene Gruppe (mehr) sind“ (Middendorff, 2015, S. 274). Ferner ist davon auszugehen, dass durch den Anstieg der Studierendenzahlen (absolut) der Druck auf das System Hochschule zunimmt, da bei

5 Der empirische Blick richtet sich hierbei auf die letzte Dekade sowie auf die Haupthörenden. Für die Gruppe der Gasthörenenden stellt Rathmann (2014, S. 42) einen Anstieg des Durchschnittsalters fest, was u. a. als Folge des demografischen Wandels interpretiert wird.

konstanten *Anteilen* spezifischer Studierendengruppen die *Anzahl* der individualisierungsrelevanten Studierenden zugenommen hat (Middendorff, 2015, S. 274–275). Dies wiederum führt zu einer verstärkten Wahrnehmung der (bereits bestehenden) studentischen Vielfalt.

Wird diese Vielfalt allerdings auf detaillierter Ebene fokussiert so zeigt sich eine „Dialektik von Heterogenität und Homogenität“ (Bülow-Schramm, 2015, S. 54). Das bedeutet, dass die global identifizierte studentische Heterogenität auf Betrachtungsebene der einzelnen Studiengänge viel weniger ausgeprägt ist, als zwischen diesen, wodurch von einer Segregation (oder Reproduktion) der fachspezifischen Studierendenklientel ausgegangen werden kann, die bereits zum (bzw. vor dem) Zeitpunkt der Studienwahl einsetzt (Bornkessel, 2015; Müller & Pollack, 2008; Müller et al., 2017). Überdies lässt sich ein hochschulartspezifischer Einfluss beobachten – was sich u. a. hinsichtlich der Geschlechterdisparitäten zwischen Studierenden an Fachhochschulen und Universitäten äußert (Middendorff et al., 2017, S. 14–15).

3 Theoretische Perspektiven auf studentische Vielfalt

Vor dem Hintergrund eines Anstiegs der Anzahl Studierender wird oftmals auf drei verschiedene theoretische Begriffe verwiesen, die sich mit (studentischer) Vielfalt auseinandersetzen: ‚Heterogenität‘, ‚Diversity‘ und ‚Intersektionalität‘. Aus diesem Grund werden im Folgenden diese Begriffe kurz beschrieben, voneinander abgegrenzt und auf die Vielfalt der interessierenden Gruppe *Studierende* bezogen.

Heterogenität als Ergebnis eines Vergleichs

Der Heterogenitätsbegriff verweist konstitutiv auf ein tertium comparationis (Wenning, 1999), einem Vergleichspunkt von dem aus Unterschiedlichkeit für ein spezifisches Merkmal feststellbar wird. Demzufolge steht Heterogenität in direktem Zusammenhang mit Homogenität, da entweder Unterschiedlichkeit (Heterogenität) oder keine Disparitäten (Homogenität) bezüglich dieses Vergleichspunktes beobachtet werden können. Folglich ist anzunehmen, dass Heterogenität relational ist, also Unterschiedlichkeit erst im Vergleich zu anderen Merkmalen oder in unserem Falle anderen Studierenden(gruppen) Bedeutung und Relevanz erlangt: „Heterogenität verweist auf Verschiedenheit, Ungleichartigkeit oder Andersartigkeit bezogen auf Individuen, Gruppen oder pädagogische Organisationen“ (Walgenbach, 2017, S. 13). Darüber hinaus ist laut Walgenbach (2017, S. 25) mit dem Heterogenitätsbegriff je-

doch kein kohärentes Forschungsprogramm verbunden, da mannigfache Themenfelder, Deutungen und Ansätze im ‚Diskursfeld Heterogenität‘ verhandelt werden. Ein Beispiel hierfür liefert die Diskussion um die Bewertung von Heterogenität: Diese oszilliert zwischen der Perspektive, Heterogenität als Chance oder als Hindernis zu sehen, und ist somit letztlich normativ geprägt (Seidel, 2014).

Im Kern der hochschulischen *Heterogenitätsdebatte* steht die oben beschriebene Diagnose einer (vermeintlichen) Zunahme der Heterogenität innerhalb der Studierendenschaft (Hanft, 2015; Wielepp, 2013; Seidel & Wielepp, 2014; Seidel, 2014). Allerdings liegt kein einheitlicher Merkmalskanon vor anhand dessen studentische Heterogenität gemessen werden soll (Wielepp, 2013; Viebahn, 2009; Bank, Ebberts, & Fischer, 2011). Aus diesem Grund plädieren Pasternack und von Wissel (2012) dafür, dass studentische Heterogenität auf Lern- und Strukturelevanz eingegrenzt werden sollte. Demzufolge sind nur diejenigen Merkmale von Heterogenitätsrelevanz, die im Zusammenhang mit Lehrveranstaltungen oder (inter-)individuellem Lernen stehen.

Der hochschulseitige Umgang mit studentischer Heterogenität neigt einerseits noch immer dazu, tendenziell defizitorientiert mit studentischer Heterogenität umzugehen. Das bedeutet, dass Hochschulen eine Homogenisierung der Studierenden in spezifischen (Lern-)Merkmalen fokussieren. Somit wird die Hegemonie der kulturellen Codes der (ursprünglich in verschiedener Hinsicht selektiven) Hochschulen, welche sich noch immer am „Bild des Normalstudierenden“ (Zervakis & Mooraj, 2014) orientieren, bekräftigt. Demnach bedeutet Heterogenität eine „Abweichung von einem unterstellten Normtypus der Studierenden“ (Röwert, Lah, Dahms, Berthold, & von Stuckrad, 2017, S. 1). Somit wird eine normative Referenz, zunächst unabhängig von der empirischen Relevanz, als Vergleichsmaßstab diskursiv gesetzt, was zur Folge hat, dass sich beispielsweise die Hochschullehre vor allem innerhalb der Universitäten daran orientiert. Erkennbar wird dies u. a. anhand von Brücken- und Vorbereitungskursen, die auf die Homogenisierung des Lernstands der Studierenden abzielen. Andererseits existieren lösungsorientierte Konzepte, die daran ansetzen, dass Hochschulen mit Adaption auf heterogene Studierende reagieren und Rahmenbedingungen (v. a. Lehr-Lern-Bedingungen) anstreben, in der heterogenitätsrelevante Merkmale an Relevanz (im Sinne einer Barriere) für den Studienerfolg verlieren. Unter anderem können in diesem Zusammenhang Lehrformate identifiziert werden, denen eine studentische Heterogenität integrierende Umgangsform inhärent ist.⁶

6 Die Antwort darauf, inwieweit ein systematischer Bias durch die eine oder durch die andere Form des institutionellen Umgangs mit studentischer Vielfalt erfolgt (ist), muss an dieser Stelle offenbleiben.

Der hochschulische Umgang mit studentischer Heterogenität:

Diversity Management

Für die erwähnten lösungsorientierten hochschulischen Strategien ist Diversity Management ein zentrales Konzept. Diesem aus der Organisationsentwicklung stammenden Ansatz liegt der Diversity-Begriff zugrunde, der auf „die Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale bzw. -identitäten für Organisationen“ (Walgenbach, 2017, S. 92) abstellt. Demnach wird ein affirmativer Umgang mit Vielfalt proklamiert, in der diese als Ressource für Bildungsorganisationen verstanden wird (Walgenbach, 2017, S. 92). Die Unterschiedlichkeit aller Beteiligten generiere beispielsweise Möglichkeiten, mehr Kreativität, Lösungskompetenz und Innovation in einer Organisation zu entfalten (Gurin, Nagda, & Lopez, 2004; Alesina & La Ferrara 2005). Diversity als hochschulisches Thema wird nicht nur durch externe Bedingungen relevant, vielmehr führt das Verständnis von wissenschaftlichen Einrichtungen als leistungsbasierter Gemeinschaft zu einer Notwendigkeit, sich in Zukunft dem Thema anzunehmen (Kreft & Leichsenring, 2012, S. 145). So hat das Diversity Management in der Hochschule zum Ziel, „inhärente Ressourcen und Potentiale“ einer heterogenen Studierendenschaft freizusetzen, um die Qualität der Institution zu erhöhen (Kreft & Leichsenring, 2012, S. 145).

Die von Bülow-Schramm (2015, S. 54) angesprochene Dialektik von Heterogenität und Homogenität impliziert einen differenzierten Umgang in Lehre, curricularer Planung und nicht zuletzt hochschulischer Vielfaltskultur mit den Disparitäten zwischen Studierenden, aber eben auch innerhalb und zwischen Studiengängen, die durch das Diversity Management auf hochschulischer Ebene Berücksichtigung finden (sollen). Bornkessel, Becker und Heißenberg (i. E.) weisen darüber hinaus auf die Gefahr einer willkürlichen Überbetonung studentischer Vielfaltschancen hin. Denn in letzter Konsequenz, so Middendorff (2015, S. 263), würde das bedeuten, dass „so viele Kombinationen diversitätsrelevanter Merkmale denkbar (sind), dass eine konsequente, vollständige Umsetzung von Diversitätsstrategien (...), den spezifischen Bedürfnissen jedes einzelnen Individuums bei Studieninhalten und der Studienorganisation sehr weitgehend gerecht“ werden muss. Aus diesem Grund sollten Maßnahmen des Umgangs mit studentischer Vielfalt fortlaufend zielgruppenspezifisch analysiert, weiterentwickelt und wieder analysiert werden.

Mehr als die Summe der Einzelmerkmale: Intersektionalität

In Abgrenzung zu den beiden oben genannten Begriffen (Heterogenität und Diversity) bietet die intersektionale Betrachtungsweise, eine über die einzelne Analyse bestimmter Vielfaltsaspekte hinausgehende Perspektive, indem „historisch

gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten (...) in ihrer ‚Verwobenheit‘ oder ‚Überkreuzung‘ (*intersections*) analysiert werden müssen“ (Walgenbach, 2017, S. 55; Hervorheb. i. O.). Auch wenn dieses viel beschriebene Bild der Überkreuzung (*intersections*) verschiedener Merkmale (Crenshaw, 1989) mittlerweile kritisiert wurde (Dietze, Hornscheidt, Palm, & Walgenbach, 2007; Winker & Degele, 2010), ist der Kerngedanke in der Überwindung einer additiven Betrachtungsweise weiter präsent und es wird die Analyse des gleichzeitigen Zusammenwirkens unterschiedlicher Variablen, also *multiple* Ungleichheitsrelationen, fokussiert (Walgenbach, 2012; Emmerich & Hormel, 2013). Es wird von der „complexity of intersectionality“ (McCall, 2005) gesprochen und damit die Perspektive der sozialen Ungleichheit sowie der sozialstrukturanalytischen Betrachtung in Kombination mit macht- und herrschaftstheoretischen Perspektiven betont, was diesen Ansatz deutlich von Heterogenitäts- oder Diversity-Ansätzen unterscheidet. Gleichzeitig wird mit Intersektionalität – vor allem mit Blick auf die Variablen Geschlecht, Klasse und Ethnizität – auf mehrere analytische Ebenen verwiesen (Winker & Degele, 2010).

Besondere Relevanz gewinnt eine intersektionale Betrachtung studentischer Vielfalt vor dem Hintergrund der Logik institutioneller Klassifikationen. Denn auch im hochschulischen Kontext können Binarisierungsformen als Ausdruck sozialer Macht- und Dominanzverhältnisse interpretiert werden. In Anlehnung an Emmerich und Hormel (2013, S. 226–229) ist damit eine selektive Wahrnehmung spezifischer Vielfaltsmerkmale durch hochschulische Diversity-Management-Maßnahmen verbunden, die dazu führt, dass mit unterschiedlicher Prominenz ein bestimmter Ausschnitt als Teil aller denkbaren Eigenschaften der Studierenden Berücksichtigung findet, was paradoxerweise dazu führt, dass diese Maßnahmen nur insofern wirken können, als sie in das institutionelle Klassifikationsschema ‚passen‘. Als Beispiel können Klassifikationen wie ‚Arbeiterkind‘ oder ‚nicht-traditionelle Studierende‘ als binäre Codierung angeführt werden. Eine Multi-Gruppenzuordnung unter der Prämisse, eben keine additive Perspektive anzuwenden, impliziert letztlich eine „spezifische – intersektionale – Qualität“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 229), die einerseits Intragruppendifferenzen (Crenshaw, 1994) und andererseits auch das Verhältnis zwischen Individuum und dessen ‚Differenzierungslinien‘ (Leiprecht & Lutz, 2005, S. 221–225) selbst berücksichtigen muss.⁷

7 Inwiefern sich mit sozialen Kategorisierungen dann auf praktischer Ebene arbeiten lässt, muss an dieser Stelle offenbleiben.

Demnach sollte über die Strukturen hinausgehend das „Individuum in seinen spezifischen Eigenbewegungen, Biographien, Lebenslagen sowie subjektiven Deutungsmustern“ (Walgenbach, 2017, S. 81) berücksichtigt werden. Jedoch fokussiert die hochschulische Vielfaltsdebatte hauptsächlich studien(erfolgs)relevante Heterogenität (u. a. ersichtlich bei Röwert et al., 2017). So werden Studierende im Zuge der anhaltenden Diskussion um Diversitäts-, Intersektionalitäts- sowie Heterogenitätsaspekten mittlerweile anhand diverser Merkmale differenziert (z. B. Elternschaft, Erwerbstätigkeit, Alter, Partnerstatus, Gesundheitszustand) und hinsichtlich ihrer ‚Traditionalität‘ also der Abweichung vom quantitativen Durchschnitt bzw. von der (überwiegend universitären) Vorstellung der ‚Normalstudierenden‘ (Zervakis & Mooraj, 2014; Becker, 2015, S. 56–58) eingeordnet.⁸

4 Zum vorliegenden Sammelband

Vorangegangene Ausführungen werfen die Frage auf, ob die studentische Vielfalt lediglich als Phänotyp der sich wandelnden Institution Hochschule betrachtet werden soll, oder ob darüber hinaus der Blick auf alltägliche Aspekte der Studierenden, d. h. der Individuen, erweitert werden sollte.

An dieser Stelle knüpft der vorliegende Sammelband an und beleuchtet bisher unzureichend berücksichtigte Aspekte und Dimensionen sowie Eigenschaftskombinationen der studentischen Situation. Somit verfolgt der vorliegende Sammelband das Ziel Vielfalt, als Vielfalt der studentischen Lebensbedingungen und Lebensweisen, stärker in den Blick zu nehmen, und dies auf explorativer Weise, in dem Gruppen und Themen fokussiert werden, die bisher noch nicht im Fokus der Debatte um studentische Vielfalt standen.

Demnach stellen wir anknüpfend an den oben skizzierten Anstieg der Studierendenzahlen, aktueller Tendenzen zur Öffnung der Hochschulen für weitere, zum Teil neue Studierendengruppen (u. a. durch KMK, 2009), der Differenzierung der Hochschullandschaft (Banscherus et al., 2015) und nicht zuletzt der angesprochenen Dialektik von Homogenität und Heterogenität der Studierenden in dem vorliegenden Sammelband die Frage nach der Vielfalt in Studium *und* Alltag. Im Folgenden werden die sieben Sammelbandbeiträge vorgestellt, indem die jeweiligen Untersuchungsgegenstände sowie die Fragestellung und zentralen Befunde kurz skizziert werden:

⁸ Ein ganzheitlicher Ansatz ist u. a. bei Gaisch und Aichingers (2016, S. 5) „Higher Education Awareness for Diversity (HEAD) Wheel“ zu finden.

Andreas Sarcletti, Sonja Heißenberg und Jonas Poskowsky untersuchen in ihrem Beitrag, ob sich eine *studienerschwerende Gesundheitsbeeinträchtigung von Studierenden mit Behinderung oder chronischer Krankheit* auf die *Auslandsmobilität* von Studierenden auswirkt. Sie eruieren die Relevanz von verschiedenen Beeinträchtigungsformen sowie dem Grad der Studienerschweren als mögliche Hinderungsgründe für einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt. Die Ergebnisse der logistischen Regressionsanalysen deuten darauf hin, dass sich zwar bestimmte konkrete Beeinträchtigungsformen negativ auf die Auslandsmobilität auswirken, dass aber der Grad der Studienerschweren der im Hintergrund stehende zentrale Einflussfaktor ist.

Den Blick auf österreichische Studierende und deren *Wahrnehmungen und Einstellungen gegenüber gesundheitlich beeinträchtigten Kommiliton*innen* richten *Sarah Zaussinger und Berta Terzieva*. Sie zeigen auf, dass die *Einstellung von Studierenden gegenüber ihren Kommiliton*innen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen* sich mehrdimensional äußert und insbesondere durch das subjektive Wohlbefinden im Studium beeinflusst wird: Beispielsweise weisen Frauen eine höhere soziale Akzeptanz, aber ein stärkeres emotionales Unbehagen auf als Männer. Die subjektiv wahrgenommene akademische Integration an der Hochschule wirkt sich dagegen auf alle identifizierten Einstellungsdimensionen – soziale Akzeptanz, emotionale Wahrnehmung und Abwertung – positiv aus.

Stefanie Schröder, Daniel Völk und Jürgen Brünjes betrachten im Rahmen ihres Beitrags die *soziale Zusammensetzung von Studierenden in berufsbegleitenden Studiengängen*. Sie eruieren hierbei die Zusammensetzung der Studierenden in berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen. Insbesondere untersuchen sie soziodemografische Merkmale, die Bildungsherkunft sowie vorgelagerte Bildungswege dieser besonderen Studierendenklientel. Der Beitrag liefert damit erste empirische Einsichten zur Frage, welche Relevanz berufsbegleitende Bachelor- und Masterstudiengänge für die bildungspolitisch seit einigen Jahren verfolgte Zielsetzung einer sozialen Öffnung deutscher Hochschulen haben.

Eine weitere Dimension studentischer Vielfalt betrachten *Karsten Becker und Philipp Bornkessel*. Sie beschäftigen sich ausgehend von der in den 1980er-Jahren aufgekommenen und seitdem immer wieder aufflammenden Debatte um eine scheinbare Entstrukturierung sozialer Ungleichheiten (Geißler, 2014; Vester, Oertzen, Geiling, Herrmann, & Müller, 2001; Schulze, 1993; Kreckel, 1983; Berger, 1986; Beck, 1986) mit der Frage, ob das *Freizeitverhalten Studierender* als Ausdruck vertikaler Ungleichheitsstrukturen oder als Spiegelbild gesellschaftlich pluralisierter

Lebensweisen gesehen werden kann. Konkret interessieren sie sich für die bestehenden Muster studentischer Freizeitaktivitäten (Wie hoch ist der Grad der Pluralisierung bzw. Distinktion studentischer Freizeit?) und von welchen vertikalen oder horizontalen Faktoren diese beeinflusst werden (Wie entkoppelt oder sozialstrukturiert ist das studentische Freizeitverhalten?). Ausgehend von den (reproduktions-)theoretischen Überlegungen Pierre Bourdieus (1982) und mittels Daten der 21. Sozialerhebung (Middendorff et al., 2017) identifizieren sie anhand faktoren-, cluster- sowie regressionsanalytischer Verfahren drei studentische Freizeitclustergruppen, die sich in ihren Ausprägungen auf einem hochkulturellen und breitenkulturellen Kontinuum bewegen. Außerdem können sie zeigen, dass Studierende, die in ihrer Freizeit besonders hochkulturell interessiert sind, eine höhere Ausprägung familiären kulturellen sowie ökonomischen Kapitals in Form des (groß-)elterlichen Bildungsniveaus und finanziellen Wohlstands der Eltern aufweisen. Demnach kann insgesamt festgehalten werden, dass klassische sozialstrukturelle Dimensionen nicht per se an beschreibender und erklärender Kraft der alltäglichen Praxis (hier dem Freizeitverhalten) verloren haben.

Die *finanzielle* Seite der Studierendensituation betrachten Tasso Brandt und Beate Apolinarski. Der Beitrag untersucht auf Basis der Daten der 21. Sozialerhebung (Middendorff et al., 2017) die finanziellen Strukturen vier unterschiedlicher Haushaltstypen von Studierenden: (a) Einzelhaushalte, (b) Elternwohner*innen, (c) Paarhaushalte sowie (d) Alleinerziehende. Im Blickpunkt stehen die Forschungsfragen, wie hoch die Einnahmen von Studierenden sind, und wie sie sich finanzieren. Die vorliegenden Daten zeigen, dass die Einnahmenhöhe maßgeblich von der jeweiligen Haushaltskonstellation abhängt: Während Elternwohner*innen im Durchschnitt über die wenigsten Barmittel verfügen, liegen die Einnahmen der Studierenden in Mehrpersonenhaushalten, d. h. von Paarhaushalten und Alleinerziehenden, deutlich über denen der Referenzgruppe der Einzelhaushalte. Mit Blick auf die Bedeutung verschiedener Finanzierungsquellen ist festzuhalten, dass dem jeweiligen familiären Umfeld eine zentrale Funktion beizumessen ist: Bei den Einzelhaushalten und Elternwohner*innen beinhaltet dies primär die Unterstützung durch die Eltern, bei den Paarhaushalten tragen neben den Eltern die Partnerin oder der Partner maßgeblich zum Haushaltseinkommen bei. Für Alleinerziehende stellt sich die Einnahmensituation komplexer dar, insofern diese entsprechend ihrer Familienkonstellation ergänzend auf Unterhaltszahlungen, Wohngeld und Kindergeldleistungen zurückgreifen. Einnahmen aus Erwerbstätigkeit bilden über alle Haushaltstypen hinweg eine zweite wesentliche Finanzierungssäule, insbesondere für Studierende

in Paarhaushalten. Als dritte zentrale Säule – mit Ausnahme der Paarhaushalte – wirkt das BAföG, allerdings mit sehr unterschiedlicher Relevanz für die jeweiligen Haushaltstypen. Weitere wesentliche Rahmenfaktoren können im Lebensalter sowie der Bildungsherkunft erachtet werden. Aus einer normativen und objektiven Perspektive sind solche Studierende in einer prekären finanziellen Lage, die weniger Gesamteinnahmen monatlich zur Verfügung haben als es der nach dem BAföG ermittelte Bedarf zum Lebensunterhalt eines Studierenden vorsieht. Dies betrifft durchschnittlich jede*n fünfte*n Studierende*n. Zu dieser Gruppe zählen überdurchschnittlich oft Studierende mit niedriger Bildungsherkunft. Des Weiteren liegen auch häufig jüngere Studierende unter dem BAföG-Bedarfssatz.

Die *Effekte auf das Studieren durch Auslandserfahrungen* werden in dem Beitrag von *Frank Multrus* eruiert. Dabei fokussiert Multrus auf Studierende mit und ohne Auslandserfahrungen bzw. auf Studierende, die einen Auslandsaufenthalt erst einplanen. Als Datengrundlage dient der 13. Studierendensurvey (Multrus et al., 2017). Anhand multivariater Analysen kann Multrus nachweisen, dass Studierende, die einen Auslandsaufenthalt einplanen, sich wenig von ihren Kommiliton*innen unterscheiden, die bereits Auslandserfahrungen gemacht haben, sich aber in vielen Bereichen deutlich von Studierenden ohne Interesse an einem Auslandsaufenthalt abheben. Studierende mit Auslandsinteresse bilden eine eigenständige, spezielle Gruppe, die weitgehend unabhängig von Bildungsherkunft oder Leistungsstand eigene Orientierungen aufweist. Einen besonders starken Einfluss hat dabei die individuelle Nutzung des Auslandsamtes, die institutionelle Vorgabe eines Auslandsaufenthaltes als fester Bestandteil des Studienganges und die Erwartung an einen persönlichen Nutzen eines zeitweisen Auslandsaufenthaltes. Insgesamt findet Multrus Bestätigung der Befunde bisheriger Studien. Darüber hinaus konnten neue Merkmale identifiziert werden, die die Auslandsmobilität fördern bzw. hemmen können, darunter sind insbesondere der Stand der Partnerschaft sowie der Wunsch, später in internationalen Organisationen tätig sein zu wollen, zu nennen.

Der Sammelband schließt mit einem Beitrag von *Richard König*, der die Auswirkungen der *Erwerbstätigkeit auf den Studienabbruch* betrachtet. Dabei wird zunächst die Wirkung einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit auf die Chancen ein Studium erfolgreich abzuschließen eruiert. Ausgehend von einem Überblick in der Forschungsliteratur über die Wirkungsweise einer Erwerbstätigkeit auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit wird ein logistisches Regressionsmodell auf Basis der Studienabbrecher*innenbefragung des DZHW aus dem Jahr 2017 geschätzt. Es zeigt sich, dass eine Erwerbstätigkeit den Studienerfolg unter bestimmten Voraus-

setzungen fördert: Die Erwerbstätigkeit muss in einem fachlichen Zusammenhang zum Studium stehen und sollte wenig zeitintensiv sein. Im zweiten Schritt wird mit den Daten der 21. Sozialerhebung untersucht, welche Merkmale Studierende aufweisen, die einer solchen Erwerbstätigkeit nachgehen. Hier zeigt sich, dass das studienfördernde Erwerbsprofil überwiegend von Studierenden besetzt ist, die bereits über eine günstige soziale Ausgangslage verfügen. Studierende, deren finanzielle Ausgangslage angespannt ist, finden sich im Gegensatz dazu überwiegend in Tätigkeiten, die zeitintensiv und fachfremd sind. Die Ergebnisse deuten auf einen selektiven Zugang zum studentischen Arbeitsmarkt hin.

Literatur

- Alesina, A., & La Ferrara, E. (2005). Ethnic Diversity and Economic Performance. *Journal of Economic Literature*, 43(3), 762–800.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Media.
- Bank, V., Ebbers, I., & Fischer, A. (2011). Lob der Verschiedenheit – Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung. *Journal of Social Science Education*, 10(2), 3–13.
- Banscherus, U., Engel, O., Spexard, A., & Wolter, A. (2015). Differenzierung als Thema von Hochschulpolitik und Hochschulforschung: Ein hochaktueller „Klassiker“. In U. Banscherus, O. Engel, A. Mindt, A. Spexard, & A. Wolter (Hrsg.), *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 11–40). Münster: Waxmann.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker, K. (2015). Studium und Berufsausbildung: Systematisierung der Art der Hochschulzugangsberechtigung und empirische Befunde im Kontext traditioneller und nicht-traditioneller Studierender. In S. Harris-Hümmert, L. Mitterauer, & P. Pohlenz (Hrsg.), *Heterogenität der Studierenden: Herausforderung für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, neuer Fokus für die Evaluation?* (S. 55–80). Bielefeld: UVW.
- Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheit. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 309–358). Wiesbaden: Springer VS.
- Berger, P. A. (1986). *Entstrukturierte Klassengesellschaft? Klassenbildung und Strukturen sozialer Ungleichheit im historischen Wandel*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Blau, P. M. (1970). A Formal Theory of Differentiation in Organizations. *American Sociological Review*, 35(2), 201–218.
- Bornkessel, P. (2015). *Studium oder Berufsausbildung? Zur Bedeutung leistungs(un)abhängiger Herkunftseffekte für die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten*. Münster: Waxmann.
- Bornkessel, P., Becker, K., & Heißenberg, S. (i. E.). Studentische Heterogenität im Spiegel hochschulischer Homogenitätsorientierung – zur Komposition Studierender verschiedener Bildungswege und Studienberechtigungen. In C. Driesen, & A. Ittel (Hrsg.), *Erfolgreich ankommen – Strategien, Strukturen und Best Practise deutscher Hochschulen für den Übergang Schule-Hochschule*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brockmeier, M. (2017). *Differenzierung im Hochschulsystem zwischen Bildungsauftrag und Selbstentwurf*. Keynote der vorsitzenden Professorin Dr. Martina Brockmeier. Abgerufen von https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Keynote_VS_Brockmeier.pdf
- Bülow-Schramm, M. (2015). Integration als Antwort auf eine differenzierte Studierendenschaft. Aus Sicht der Hochschuldidaktik. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter, & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 53–68). Münster: Waxmann.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *University of Chicago Legal Forum, Feminism in the Law: Theory, Practice and Criticism*, 1989(1), 139–167.
- Crenshaw, K. (1994). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. In M. Fineman & R. Mykitiuk (Hrsg.), *The Public Nature of Private Violence* (S. 93–118). New York: Routledge.
- Dietze, G., Hornscheidt, A., Palm, K., & Walgenbach, K. (2007). Einleitung. In K. Walgenbach, G. Dietze, A. Hornscheidt, & K. Palm (Hrsg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (S. 1–22). Opladen: Budrich.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Enders, J. (2010). Hochschulen und Fachhochschulen. In D. Simon, A. Knie, & S. Hornbostel (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 443–456). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective* (S. 1–63). Boulder: Westview Press.

- Erola, J. (2009). Social Mobility and Education of Finnish Cohorts Born 1936–75: Succeeding While Failing in Equality of Opportunity? *Acta Sociologica*, 52(4), 307–327.
- Europäische Bildungsminister*innen. (2015). *Bologna Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Yerevan*, 14. und 15. Mai 2015. Abgerufen von http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommunique-Final_613707.pdf
- Fourier, K., Kracht, J., Latsch, K., Heublein, U., & Schneider, C. (2017): *Integration von Flüchtlingen an deutschen Hochschulen: Erkenntnisse aus den Hochschulprogrammen für Flüchtlinge*. Abgerufen von https://www.daad.de/medien/der-daad/studie_hochschulzugang_flaechtlinge.pdf
- Frank, A., Hieronimus, S., Killius, N., & Meyer-Guckel, V. (2010). *Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland*. Essen: Edition Stifterverband.
- Gaisch, M., & Aichinger, R. (2016). Das Diversity Wheel der FH OÖ: Wie die Umsetzung einer ganzheitlichen Diversitätskultur an der Fachhochschule gelingen kann. 10. Forschungsforum der Österreichischen Fachhochschulen. Abgerufen von http://ffhoarep.fh-ooe.at/bitstream/123456789/637/1/114_215_Gaisch_FullPaper_Final.pdf
- Geißler, R. (2014). *Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grüttner, M., Schröder, S., Berg, J., & Otto, C. (2018). Die Situation von Geflüchteten auf dem Weg ins Studium. Erste Einsichten aus dem Projekt WeGe. *DZHW-Brief*, 05/2018. Hannover: DZHW.
- Gurin, P., Nagda, B. A., & Lopez, G. (2004). The Benefits of Diversity in Education for Democratic Citizenship. *Journal of Social Issues*, 60(1), 17–34.
- Hadjar, A., & Becker, R. (2006). Bildungsexpansion – Erwartete und unerwartete Folgen. In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion – Erwartete und unerwartete Folgen* (S. 11–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter, & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 13–28). Münster: Waxmann.
- Hanft, A., Zawacki-Richter, O., & Gierke, W. B. (Hrsg.). (2015). *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann.
- Heise, E., & Thies, B. (2015). Die Bedeutung von Diversität und Diversitätsmanagement für die Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29(1), 31–39.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018a). *Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2017/2018*. Statistiken zur Hochschulpolitik. Bonn: HRK.

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018b). Übersicht über Rektorinnen/Rektoren, Präsidentinnen/Präsidenten, Prorektorinnen/Prorektoren, Vizepräsidentinnen/Vizepräsidenten, Kanzlerinnen/Kanzler der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Stand: 29.08.2018. Abgerufen von <https://hs-kompass2.de/kompass/xml/download/rektorenliste.pdf>
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hradil, S. (2016). Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 247–275). Wiesbaden: Springer VS.
- Kracke, N., Buck, D., & Middendorff, E. (2018). Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un-)gleichheit in Deutschland. *DZHW-Brief 03/2018*. Hannover: DZHW.
- Kreckel, R. (1983). Theorie sozialer Ungleichheiten im Übergang. In R. Kreckel (Hrsg.), *Theorie sozialer Ungleichheit* (S. 3–12). Göttingen: Otto & Schwartz.
- Kreft, A.-K., & Leichsenring, H. (2012). Studienrelevante Diversität in der Lehre. In U. Klein (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (S. 145–163). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014). *Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2014–2025. Erläuterung der Datenbasis und des Berechnungsverfahrens. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz* (Dokumentation Nr. 205). Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_Vorausberechnung_2014.pdf
- Leiprecht R., & Lutz, H. (2005). Intersektionalität im Klassenzimmer. Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 218–234). Schwalbach im Taunus: Wochenschau.
- Leuze, K., & Solga, H. (2013). Bildung und Bildungssystem. In S. Mau & N. M. Schöneck (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (S. 116–129). Wiesbaden: Springer VS.
- Lörz, M. (2017). Soziale Ungleichheiten beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf. In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 311–328). Wiesbaden: Springer VS.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs. Journal of woman in Culture and society*, 30(3), 1771–1800.

- Middendorff, E. (2015). Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends. In U. Banscherus, O. Engel, A. Mindt, A. Spexard, & A. Wolter (Hrsg.), *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 261–277). Münster: Waxmann.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Müller, W., Steinmann, S., & Schneider, R. (1997). Bildung in Europa. In S. Hradil & S. Immerfall (Hrsg.), *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich* (S. 177–246). Opladen: Leske + Budrich.
- Müller, W., & Jacob, M. (2008). Qualifications and the Returns to Training Across the Life Course. In K.U. Mayer, & H. Solga (Hrsg.), *Skill Formation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller, W., & Pollak, R. (2008). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 307–346). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, W., Pollak, R., Reimer, D., & Schindler, S. (2017). Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 309–358). Wiesbaden: Springer VS.
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T., & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Pasternack, P., & Wissel, C. von (2012). Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945. In Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), *Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Demokratische und soziale Hochschule* (S. 21–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rathmann, A. (2014). Das ‚Alter‘ als Heterogenitätskategorie und seine Bedeutung im Hochschulkontext. *die hochschule*, 23(2), 38–50.
- Röwert, R., Lah, W., Dahms, K., Berthold, C., & Stuckrad, T. von (2017). *Diversität und Studienerfolg. Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale an Universitäten und Fachhochschulen und ihr Einfluss auf den Studienerfolg – eine quantitative Untersuchung*. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung.

- Schneider, H., Franke, B., Woisch, A., & Spangenberg, H. (2017). Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. *Forum Hochschule* 4/2017. Hannover: DZHW.
- Schulze, G. (1993). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Seidel, S. (2014). Defizitär oder produktiv. Die Heterogenität der Studierenden. *die hochschule*, 23(2), 6–21.
- Seidel, S., & Wielepp, F. (Hrsg.). Diverses. Heterogenität in der Hochschule (Heftthema). *die hochschule*, 23(2).
- Statistisches Bundesamt (2017). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2016/2017* (Fachserie 11, Reihe 4). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.). (2017). *Höhere Chancen durch höhere Bildung? Hochschul-Bildungs-Report 2020*. Essen: Edition Stifterverband.
- Teichler, U. (2014). *Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik. Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen*. Münster: Waxmann.
- Vester, M., Oertzen, P. von, Geiling, H., Herrmann, T., & Müller, D. (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Viebahn, P. (2009). Lernerverschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung. *Das Hochschulwesen*, 57(2), 38–44.
- Voß, G. G., & Wetzel, M. (2013). Berufs- und Qualifikationsstruktur. In S. Mau & N. M. Schöneck (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (S. 80–96). Wiesbaden: Springer VS.
- Walgenbach, K. (2012). *Intersektionalität – eine Einführung*. Abgerufen von <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung>
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Wenning, N. (1999). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski, & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21–31). Weinheim: Beltz.
- Wielepp, F. (2013). Heterogenität. Herausforderungen der Hochschulbildung im demografischen Wandel. In P. Pasternack (Hrsg.), *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen* (S. 363–387). Leipzig: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Winker, G., & Degele, N. (2010). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit*. Bielefeld: Transcript.
- Wissenschaftsrat (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Abgerufen von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf>

Zervakis, P., & Mooraj, M. (2014). Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen. *Zeitschrift Für Inklusion*, (1–2). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/222>

Auslandsmobilität Studierender mit studienrelevanten Beeinträchtigungen

1 Einleitung

Auslandsaufenthalte im Studium sind mit vielfältigen Vorteilen verbunden. Sie fördern die Persönlichkeitsentwicklung, die interkulturelle Kompetenz und auch die berufliche Laufbahn von Absolvent*innen (Kratz & Netz, 2018; Salisbury, Umbach, Paulsen, & Pascarella, 2009; Zimmermann & Neyer, 2013). Die Chancen von Studierenden, einen Auslandsaufenthalt durchzuführen, hängen von verschiedenen Merkmalen ab. So gehen Studierende mit hoher sozialer Herkunft (Lörz & Krawietz, 2011), Frauen (Salisbury et al., 2009) und jüngere Studierende häufiger studienbezogen ins Ausland als Studierende aus niedrigen sozialen Schichten (Netz, 2015), Männer und ältere Studierende. Bisher nur in geringem Maße erforscht ist hingegen die Frage, inwieweit sich gesundheitliche Beeinträchtigungen auf die Neigung, einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt zu absolvieren, auswirken.

Das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ von 2009 (kurz: „UN-Behindertenrechtskonvention“; Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017) fordert gleichberechtigte Teilhabe an allen Lebensbereichen. Vor dem Hintergrund der oben genannten positiven Effekte von Auslandsmobilität und der UN-Behindertenrechtskonvention sind die Chancen von Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen auf Realisierung von Auslandsaufenthalten eine wichtige Forschungsfrage.

Mehrere Artikel aus der UN-Behindertenrechtskonvention (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017) betreffen unsere Fragestellung:

- Artikel 20 („Persönliche Mobilität“) bestimmt, dass „[d]ie Vertragsstaaten (...) wirksame Maßnahmen [treffen], um für Menschen mit Behinderungen persönliche Mobilität mit größtmöglicher Unabhängigkeit sicherzustellen“.

- Artikel 24 („Bildung“) bestimmt, dass „[d]ie Vertragsstaaten (...) das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung“ anerkennen und zur Verwirklichung dieses Ziels „ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ gewährleisten.
- In Artikel 27 („Arbeit und Beschäftigung“) „erkennen [die Vertragsstaaten] das gleiche Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit [an]“.
- Artikel 30 („Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport“) regelt u. a. die Pflicht der Vertragsstaaten, „geeignete Maßnahmen [zu treffen], um Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen“.
- Artikel 32 („Internationale Zusammenarbeit“) bestimmt u. a., dass die Vertragsstaaten sicherstellen, „dass die internationale Zusammenarbeit, einschließlich internationaler Entwicklungsprogramme, Menschen mit Behinderungen einbezieht und für sie zugänglich ist“.

Im Idealfall der konsequenten und vollständigen Umsetzung dieser normativen Grundlagen sollten objektiv gesehen keine Hemmnisse für Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung in Bezug auf studienbezogene Auslandsmobilität bestehen. Gast- und Herkunftsländer der Studierenden sollten physische und strukturelle Barrieren abbauen sowie den Zugang zu ihren Bildungssystemen und – mit Blick auf studienbezogene Auslandspraktika – Arbeitsmärkten für Studierende mit und ohne Beeinträchtigung gleichermaßen ermöglichen.

Geringe Hürden bei der Mobilität von Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen sind wichtig für das Ziel, studienbezogene Auslandsmobilität bei Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen zu fördern. Dies betrifft weitestgehend die Länder, in die Personen für ein Auslandsstudium oder eine andere Form der studienbezogenen Auslandsmobilität gehen. Nur wenige Länder haben die UN-Behindertenrechtskonvention bisher nicht unterschrieben (Christoffel-Blindenmission, 2018), sodass die oben dargelegten normativen Ansprüche der UN-Behindertenrechtskonvention an (fast) alle potenziellen Gastländer angelegt werden können.

Zur Bildung gehört nicht nur die Schulbildung, sondern auch „ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ (Artikel 24 UN-Behindertenrechtskonvention). Insofern sollten die Chancen für Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung, ein *Auslandsstudium* zu planen, ähnlich gut sein wie für Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigungen. Auch gemäß Artikel 30 sollte ein Auslandsstudium für Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen

nicht mit mehr Problemen verbunden sein als für Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigungen, da ein Auslandsstudium dazu beitragen kann, dass ein Mensch sein künstlerisches oder intellektuelles Potenzial entfalten kann.

Auch bezüglich *Auslandspraktika* sollte es keine Nachteile für Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen geben, zumindest wenn Praktika als Teil des Rechts auf Arbeit und Beschäftigung (Artikel 27) verstanden werden. Auch mit Artikel 32 kann argumentiert werden, dass Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen nicht im Hinblick auf studienbezogene Auslandsaufenthalte benachteiligt werden sollten. Diese Argumentation ist tragfähig, wenn der Austausch von Studierenden als Teil des „internationalen Austauschs“ (z. B. zwischen Wissenschaftssystemen oder Hochschulen) angesehen wird.

Jenseits der UN-Behindertenrechtskonvention (und anderer juristischer Argumente) gibt es weitere Gründe, die dafür sprechen, dass es wichtig ist, dass Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen gleiche Chancen auf studienbezogene Auslandsmobilität haben wie Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigungen. Hierzu möchten wir auch auf die in Abschnitt 3.1.1 genannten Nutzenaspekte verweisen, mit denen studienbezogene Auslandsaufenthalte verbunden sind. Allerdings nehmen wir an, dass Studierende mit bestimmten gesundheitlichen Beeinträchtigungen bei einem Teil der Ressourcen, die für einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt förderlich sind, niedrigere Ausprägungen aufweisen. Wir vermuten, dass diese geringeren Ressourcen bzw. stärkeren Handlungsrestriktionen (Näheres vgl. Abschnitt 3.1.2) nicht vollständig durch andere eigene oder bereitgestellte Ressourcen (Näheres vgl. Abschnitt 3.2) ausgeglichen werden können. Wir nehmen an, dass – trotz des Grundsatzes der ‚Chancengleichheit‘ und ‚Zugänglichkeit‘ (Artikel 3, UN-Behindertenrechtskonvention), Studierende mit bestimmten gesundheitlichen Beeinträchtigungen weniger häufig studienbezogen ins Ausland gehen als Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigungen.

Unser Beitrag beschränkt sich auf eine Untersuchung der *Pläne* für ein Auslandsstudium. Somit lässt sich – trotz Querschnittsdesign – zumindest in Grenzen davon ausgehen, dass die vorliegenden unabhängigen Variablen Wirkfaktoren für die – zeitlich *nachgelagerte* – Auslandsmobilität sind. Des Weiteren können wir gemäß der Theorie des überlegten Handelns (Ajzen 1985) auch davon ausgehen, dass die *Pläne* für ein Auslandsstudium auch der beste Prädiktor für *tatsächliche* Auslandsmobilität sind. Wir beschränken uns in den Analysen auf das Auslandsstudium. Weitere studienbezogene Auslandsaufenthalte (insbesondere Auslandspraktika und Sprachkurse) verdienen eine gesonderte Betrachtung.

Der Aufbau des vorliegenden Textes ist wie folgt: Zunächst wird der Forschungsstand bezüglich der Frage, ob Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen hinsichtlich eines Auslandsstudiums benachteiligt sind, dargestellt (Abschnitt 2). Anschließend werden theoretische Überlegungen, die auf der Rational-Choice-Theorie basieren, erläutert (Abschnitt 3). In Abschnitt 4 werden die von uns verwendeten Daten und Methoden dargestellt. Es folgen die Ergebnisse in Abschnitt 5 dieser Arbeit. Abschließend (Abschnitt 6) folgen eine Zusammenfassung, die Einschränkungen des Beitrags sowie ein Ausblick auf den künftigen Forschungsbedarf.

2 Forschungsstand

Es gibt bislang nur wenige Studien, die sich mit der Frage beschäftigen, ob und wie sich eine (studienerschwerende) gesundheitliche Beeinträchtigung auf die Neigung von Studierenden, ein Auslandsstudium zu absolvieren, auswirkt. Zu den wenigen Studien, die sich mit dem Thema befassen, zählen die Arbeiten von Dessoiff (2006), Kutsche (2012) sowie Matthews, Hameister und Hosley (1998).

- Dessoiff (2006) verweist in seiner Studie, die darlegt, welche Gruppen von Studierenden an US-amerikanischen Hochschulen hinsichtlich Auslandsmobilität unterrepräsentiert sind, darauf, dass in den USA die Auslandsmobilität Studierender ohne Beeinträchtigung stärker gestiegen ist als die Auslandsmobilität Studierender mit Beeinträchtigung, und dass Studierende mit körperlichen oder mentalen gesundheitlichen Beeinträchtigungen zusätzliche Herausforderungen bewältigen müssen, wenn sie im Ausland studieren möchten.
- Matthews et al. (1998) stellen fest, dass Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen hinsichtlich eines Auslandsstudiums unterrepräsentiert sind, dass aber Statistiken zu ihrer Auslandsmobilität Mangelware sind. In ihrer eigenen Studie mit 42 Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen finden sie heraus, dass die bedeutsamsten Hindernisse im Hinblick auf die Auslandsmobilität von Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen mangelndes Wissen über verfügbare Auslandsstudium-Programme, ein Mangel an verfügbaren unterstützenden Geräten und Dienstleistungen (z. B. Dolmetscher oder Vorleser) sowie finanzielle Hürden sind.
- Kutsche (2012) berichtet, dass im Jahr 2009 elf Prozent der Studierenden eine gesundheitliche Beeinträchtigung haben, aber nur 3,6 Prozent der Studierenden, die im Ausland studieren, eine gesundheitliche Beeinträchtigung aufwei-

sen. Die Autorin befragte 28 Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen online. Sie stellt fest, dass finanzielle Gründe das am häufigsten genannte Hindernis für ein Auslandsstudium sind. Darüber hinaus ist ein (befürchteter) Mangel an Anpassungen an die Situation von Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen ein wesentliches Hindernis. Dies betrifft beispielsweise den öffentlichen Nahverkehr oder eine geeignete medizinische Versorgung.

Ramm und Simeaner (2014, S. 10) stellen mit den Daten des 12. Konstanzer Studierenden surveys (Wintersemester 2012/13) fest, dass Studierende mit starker Beeinträchtigung¹ etwas seltener (8 %) bereits einige Zeit im Ausland studiert haben als Studierende mit schwacher oder keiner Beeinträchtigung (jeweils 12 %). Da es sich lediglich um eine deskriptive Sonderauswertung des 12. Studierenden surveys zu behinderten und chronisch kranken Studierenden handelt, werden keine multivariaten Analysen durchgeführt und es bleibt unklar, ob es sich hierbei um signifikante Unterschiede handelt. Kerst (2016, S. 153) verweist darauf, dass das Konstanzer Studierenden survey aufgrund geringer Zahlen Studierender mit Beeinträchtigung in der Stichprobe nur in begrenztem Maße Aussagen zu Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen zulässt. Er gibt außerdem den Hinweis, dass zeitbezogene und kausale Analysen zur Situation von Studierenden mit Beeinträchtigung aufgrund der schlechten Datenlage kaum möglich seien. So enthält das Nationale Bildungspanel neben allgemeinen Fragen zur Einschätzung des Gesundheitszustands zwar Fragen zu amtlich anerkannter Behinderung, nicht aber zu anderen gesundheitlichen Beeinträchtigungen und dem Ausmaß, in dem sich dies studienerschwerend bemerkbar macht (Kerst, 2016, S. 154). Ähnlich schwierig sieht die Situation bezüglich der Absolvent*innenstudien aus: „Bisher enthalten alle größeren Absolventenbefragungen wie das DZHW-Absolventenpanel, die KOAB²-Untersuchungen des International Centre for Higher Education Research (INCHER) Kassel, das Bayerische sowie das Sächsische Absolvent*innenpanel keine Angaben zu Behinderung bzw. chronischer Krankheit. Aus Absolvent*innenbefragungen liegen somit keine Informationen zum Berufsübergang beeinträchtigter Studierender bzw. Absolventinnen vor“ (Kerst 2016, S. 154).

Während kaum Ergebnisse dazu vorliegen, ob eine Beeinträchtigung die Neigung von Studierenden, ein Auslandsstudium zu absolvieren, hemmt, sind umfangreiche Er-

1 Gemäß Ramm und Simeaner (2014) handelt es sich bei Studierenden mit Beeinträchtigung um Personen, die eine Behinderung oder chronische Krankheit aufweisen und dadurch im Studium zumindest teilweise beeinträchtigt sind.

2 KOAB bezeichnet das Kooperationsprojekt Absolventenstudien.

kenntnisse zu anderen wichtigen Faktoren bekannt: So hängt die Neigung von Studierenden, ein Auslandsstudium durchzuführen, von Faktoren wie dem Geschlecht, dem Alter und der sozialen Herkunft ab (Lörz, Netz, & Quast, 2016; Netz & Finger, 2016). Dies lässt sich damit begründen, dass bei einem Auslandsstudium *spezifische Faktoren hinzukommen*, die bei einem Studium im Inland keine Rolle spielen: So kann argumentiert werden, dass Menschen mit zunehmendem Alter stärker in einer Region verwurzelt sind (z. B. nach der Familiengründung) und dass Studierende aus höheren sozialen Schichten sowohl bessere Chancen haben, ein Auslandsstudium zu finanzieren (Finanzierung durch die Eltern gesichert) als auch einem höheren Druck ausgesetzt sind, dies zu tun (Distinktion im Hinblick auf den intergenerationalen Statuserhalt). Auch ist davon auszugehen, dass die Kenntnis von Kultur und Sprache des gewünschten Ziellandes sich positiv auf die Wahrscheinlichkeit eines studienbezogenen Auslandsaufenthaltes auswirkt.

3 Theoretischer Hintergrund und Hypothesenbildung

3.1 Rational-Choice-Theorie

3.1.1 Nutzenmaximierung

Der Grundgedanke der Rational-Choice-Theorie ist, dass Menschen unter Beachtung der jeweiligen Restriktionen ihren persönlichen Nutzen maximieren möchten (Kunz, 2004, S. 32; Esser, 1993, S. 222). Zu den Restriktionen, mit denen Menschen konfrontiert sind, zählen beispielsweise begrenzte Zeit und begrenzte finanzielle Mittel. Es wird angenommen, dass Menschen mit der Intention handeln, kurz-, mittel- oder langfristig bestimmte Ziele zu erreichen, Wünsche zu realisieren und Bedürfnisse zu befriedigen (Diefenbach, 2009, S. 242). Ziele rationaler Handlungen sind nicht nur ökonomischer Erfolg, sondern auch Geselligkeit, Zustimmung, Status und Macht (Granovetter, 1985, S. 509–510).

Bezogen auf die Entscheidung für oder gegen ein Auslandsstudium lässt sich annehmen, dass ein Auslandsstudium zum einen intrinsisch motiviert sein kann. Dies bedeutet, dass das Auslandsstudium durchgeführt wird, um beispielsweise eine neue Kultur oder neue Menschen kennenzulernen, eine Auszeit vom Studienalltag an der Heimatuniversität zu erreichen oder um eine neue Sprache zu lernen. Zum anderen können extrinsische Motive eine Rolle spielen, da im Kontext einer zunehmend globalisierten Wirtschaft und Wissenschaft die Bedeutung von Auslandserfahrungen für Hochschulabsolvent*innen zunimmt. Auslandserfahrene Hochschulabsolvent*innen

beziehen höhere Einkommen, da sie u. a. häufiger den Arbeitgeber wechseln und einen besseren Zugang zu großen und international orientierten Firmen haben (Kratz & Netz, 2018). Zudem haben sie im Wissenschaftssystem besseren Zugang zu international agierenden Netzwerken von Forscher*innen und damit zu Publikationsoptionen (Scellato, Franzoni, & Stephan, 2015; Netz & Jaksztat, 2016). Einschlägige Studien zur Auslandsmobilität erfassen gemäß Petzold (2017) als Erträge der Auslandsmobilität insbesondere die Persönlichkeitsentwicklung (als intrinsisches Motiv) und die Steigerung der Arbeitsmarktchancen als extrinsisches Motiv (z. B. Lörz & Krawietz, 2011; Lörz, Netz, & Quast, 2016; Trower & Lehmann, 2017).

Es ist nicht unwahrscheinlich, dass für viele Studierende, die ein vollständiges oder temporäres Auslandsstudium aufnehmen, sowohl intrinsische als auch extrinsische Motive eine Rolle spielen. So kann es beispielsweise interessant sein, eine Sprache zu lernen, da man Freude daran hat (intrinsische Motivation), aber auch davon ausgeht, mit zusätzlichen Sprachkenntnissen nach dem Studienabschluss bessere Berufschancen zu haben (extrinsische Motivation).

Es gibt keine Anhaltspunkte dafür, dass sich ein Auslandsstudium bei Studierenden mit studienerschwerender Gesundheitsbeeinträchtigung *generell* anders auf den persönlichen Nutzen auswirkt als bei Studierenden ohne (studienerschwerende) Gesundheitsbeeinträchtigung. Insofern sollte diese Komponente im Abwägungsprozess für oder gegen ein Auslandsstudium nicht zu *systematischen* Differenzen zwischen Studierenden mit bzw. ohne studienerschwerende Gesundheitsbeeinträchtigung führen. Allerdings wird bei bestimmten Beeinträchtigungen der Nutzen eines Auslandsstudiums durch die aus ihr resultierenden Restriktionen beeinträchtigt.

3.1.2 Restriktionen (Handlungsbedingungen)

Da die Personen mit studienerschwerender Gesundheitsbeeinträchtigung, die vor der Entscheidung stehen, ob sie ein Auslandsstudium absolvieren, bereits ein Studium aufgenommen haben, nehmen wir an, dass sie sich – trotz durchaus auch auftretender beeinträchtigungsbezogener Schwierigkeiten (Unger, Wejwar, Zaussinger, & Laimer, 2012) – insgesamt ein Studium zutrauen. Ansonsten hätten sie sich nicht dafür entschieden. Wir gehen davon aus, dass erhöhte Kosten und (daraus resultierend) verringerte Erfolgswahrscheinlichkeiten nur dann wahrgenommen werden, wenn es sich um eine die Mobilität erschwerende gesundheitliche Beeinträchtigung handelt. Hierzu zählen:

- *Bewegungs-/Mobilitätsbeeinträchtigung:* Es ist anzunehmen, dass Studierende mit Mobilitätsbeeinträchtigung an ihrem Studienort in Deutschland Mobilitäts-

lösungen haben, die sich nicht ohne Weiteres auf ein Studium im Ausland übertragen lassen, sodass sie i. d. R. auf ein Auslandsstudium verzichten.

- *Sehbehinderung/Blindheit:* Für Menschen mit Sehbehinderung/Blindheit stellen neue Umgebungen eine besondere Herausforderung dar. Die eingespielten Wege am Hochschulort können sie bewältigen. Ein Auslandsstudium mit einer unbekannten Umgebung stellt für sie eine besondere Herausforderung dar, weshalb eine reduzierte Wahrscheinlichkeit für ein Auslandsstudium anzunehmen ist.
- *Hörbehinderung/Gehörlosigkeit:* Für Menschen mit dieser Art der Beeinträchtigung ist die gewohnte Umgebung ebenfalls von großer Bedeutung. Des Weiteren existieren – wie auch bei der gesprochenen Sprache – verschiedene Gebärdensprachen, was bedeutet, dass Studierende, die die deutsche Gebärdensprache beherrschen, diese nur in Deutschland und Luxemburg anwenden können, während beispielsweise in Österreich oder Großbritannien jeweils andere Gebärdensprachen benutzt werden. Aufgrund dieser Situation ist zu erwarten, dass sich Studierende, die auf die Nutzung einer Gebärdensprache angewiesen sind, das Zielland auch danach auswählen, ob sie die dort verwendete Gebärdensprache hinreichend beherrschen. Analog zur gesprochenen Sprache kann natürlich auch bei der Gebärdensprache das Motiv, vorhandene Kenntnisse einer fremden (Gebärden-)Sprache auszubauen, eine bedeutende Rolle spielen.
- *Psychische Erkrankung* (z. B. Depression, Essstörung): Es wird angenommen, dass Menschen mit einer psychischen Erkrankung Probleme insbesondere mit der sozialen Integration am Studienort im Ausland haben und daher häufiger als Studierende ohne studienerschwerende gesundheitliche Beeinträchtigung auf ein Auslandsstudium verzichten.
- *Chronische Erkrankung* (z. B. Rheuma, Multiple Sklerose, Darmerkrankung): Menschen mit einer chronischen Erkrankung sind häufig auf eine auf sie abgestimmte medizinische Betreuung angewiesen, um ein Fortschreiten der chronischen Krankheit zu verzögern und um mit deren Folgen möglichst gut zurechtzukommen. Es ist anzunehmen, dass sie häufiger als Studierende ohne studienerschwerende gesundheitliche Beeinträchtigung auf ein Auslandsstudium verzichten, da sie häufig nicht abschätzen können, ob die chronische Krankheit im Ausland genauso gut behandelt wird/werden kann wie am Studienort.
- *Teilleistungsstörung* (z. B. Legasthenie, Dyskalkulie): Vermutlich haben Menschen mit einer Teilleistungsstörung mit dem Erlernen und insbesondere dem richtigen Schreiben von Fremdsprachen erhöhte Probleme, zumindest wenn sie von Legasthenie betroffen sind. Vermutlich verzichten sie daher häufiger als Studie-

rende ohne studienerschwerende gesundheitliche Beeinträchtigung auf ein Auslandsstudium.

- *Studierende mit mehr als einer studienerschwerenden Gesundheitsbeeinträchtigung:* Wir nehmen an, dass sich bei Studierenden mit mehr als einer studienerschwerenden Gesundheitsbeeinträchtigung die bisher genannten Beeinträchtigungen kumulieren und die Gruppe jener daher besonders niedrige Anteile an Studierenden aufweist, die ein Auslandsstudium planen.
- *Stärke der studienerschwerenden Gesundheitsbeeinträchtigung:* Die jeweils vorliegende Beeinträchtigung oder chronische Krankheit kann unterschiedlich ausgeprägt sein und jede*r Studierende geht anders damit um. Wir gehen daher davon aus, dass der subjektiv eingeschätzte Grad der Studienerschwerung ein wichtiger Faktor im Hinblick auf den Verzicht auf ein Auslandsstudium ist. Wenn bereits das Studium an der Hochschule in Deutschland stark durch die Beeinträchtigung erschwert ist, so ist anzunehmen, dass ein Studium im Ausland i. d. R. als unmöglich eingeschätzt wird.

Allerdings ist sowohl bei Studierenden mit studienerschwerender Gesundheitsbeeinträchtigung als auch bei Studierenden ohne Beeinträchtigung nicht in jedem Fall von einer bewussten Entscheidung für oder gegen ein Auslandsstudium auszugehen, denn gemäß Kronebergs allgemeinem Modell des Handelns (Kroneberg, 2005) erfolgt nicht jede Auswahl einer Handlung in einem ‚reflexiv-kalkulierenden‘ Modus. Es ist auch denkbar, dass ein Auslandsstudium ‚automatisch-spontan‘ ohne Abwägung von Kosten und Nutzen auf jeden Fall durchgeführt wird (z. B. aufgrund einer Verpflichtung im Rahmen der Prüfungsordnung oder aufgrund einer internalisierten Erwartungshaltung des persönlichen Umfelds) oder auf keinen Fall durchgeführt wird (z. B. weil es aufgrund der familiären Situation oder aufgrund des eigenen Gesundheitszustands von vornherein ausgeschlossen wird, ein Auslandsstudium durchzuführen).

3.1.3 Nettonutzen eines studienbezogenen Auslandsaufenthaltes

Insgesamt folgen wir mit unserem Ansatz der Argumentation Petzolds (2017). Er untersucht vor dem Hintergrund der Rational-Choice-Theorie (Werterwartungstheorie) die Frage, wie sich erklären lässt, dass die Wahrscheinlichkeit, ein Auslandsstudium zu absolvieren, sich systematisch zwischen verschiedenen Studienfächern unterscheidet. Die Entscheidung für oder gegen ein Auslandsstudium hängt vom erwarteten Nettonutzen U ab. Liegt der Wert von U höher, wenn ein Auslandsstudium absolviert wird,

als wenn es nicht absolviert wird, erfolgt eine Entscheidung für ein Auslandsstudium, ansonsten eine Entscheidung dagegen (Petzold, 2017, S. 4). Der Nettonutzen (U) ergibt sich aus den mit der Wahrscheinlichkeit, dass das Bildungsziel auch tatsächlich realisiert wird (P), multiplizierten Erträgen des jeweiligen Bildungsabschlusses (B), abzüglich der direkten und indirekten Kosten (C). Zu berücksichtigen ist, dass die Kosten eines Bildungsziels auch dann erhalten bleiben, wenn das Ziel nicht erreicht wird (Jonsson, 1999). Der Nutzen (U) ergibt sich aus folgender Gleichung (Jonsson, 1999, S. 394):

$$U = P(B - C) - (1 - P)C = PB - PC - C + PC = PB - C$$

Es ist anzunehmen, dass die Erträge eines Auslandsstudiums (B) sich nicht systematisch zwischen Studierenden mit studienerschwerender Gesundheitsbeeinträchtigung und Studierenden ohne (studienerschwerende) Gesundheitsbeeinträchtigung unterscheiden. Im Hinblick auf Differenzen hinsichtlich des Nutzens eines Auslandsstudiums (U) zwischen Studierenden mit studienerschwerender Gesundheitsbeeinträchtigung und Studierenden ohne (studienerschwerende) Gesundheitsbeeinträchtigung kommen somit nur Unterschiede hinsichtlich der Realisierungswahrscheinlichkeit (P) und Unterschiede hinsichtlich der Kosteneinschätzung (C) infrage.

Der von uns gewählte theoretische Rahmen entspricht im Übrigen auch dem Grundmodell der Erklärung gesellschaftlicher Phänomene nach Coleman (1991): Gemäß Coleman lassen sich gesellschaftliche Phänomene in drei Schritten erklären: Zunächst einmal wirken die Handlungsbedingungen auf die Individuen (Schritt 1), die wiederum Werte und Präferenzen haben. Die Berücksichtigung der Präferenzen ist wichtig, da die Nützlichkeit einer Handlung für einen Akteur von diesen abhängt (Friedman & Hechter, 1988, S. 202). Die Individuen handeln entsprechend ihrer Werte und Präferenzen und unter Berücksichtigung der Handlungsbedingungen (Schritt 2). Die Handlungen vieler einzelner führen zu einem gesellschaftlichen Phänomen (Schritt 3).

Übertragen auf die Fragestellung des Beitrags wäre das zu erklärende gesellschaftliche Phänomen die Tatsache, dass Studierende mit bestimmten studienerschwerenden Gesundheitsbeeinträchtigungen seltener ein Auslandsstudium planen als Studierende ohne (studienerschwerende) Beeinträchtigung (vgl. Abschnitt 5.1). Hierbei gehen wir davon aus, dass die entscheidenden Unterschiede zwischen Studierenden mit bestimmten studienerschwerenden gesundheitlichen Beeinträchtigungen und Studierenden ohne (studienerschwerende) gesundheitliche Beeinträchtigungen darin liegen, dass erstere schwierigere Handlungsbedingungen für ein Auslandsstudium vorfinden. Hingegen nehmen wir an, dass im Hinblick auf die Werte und Präferenzen in Bezug

auf ein Auslandsstudium keine Differenzen zwischen Studierenden mit bestimmten studienerschwerenden gesundheitlichen Beeinträchtigungen und Studierenden ohne (studienerschwerende) gesundheitliche Beeinträchtigungen bestehen. Das unterschiedliche Handeln, d. h. die individuell seltener vorgenommene Entscheidung für ein Auslandsstudium bei Studierenden mit bestimmten studienerschwerenden gesundheitlichen Beeinträchtigungen, lässt sich damit durch die *unterschiedlichen Handlungsbedingungen* erklären. Das Gleiche gilt für das Gesamtphänomen ‚Studierende mit bestimmten studienerschwerenden gesundheitlichen Beeinträchtigungen planen seltener ein Auslandsstudium als andere Studierende‘.

Zu berücksichtigen ist bei den genannten Komponenten des Nettonutzens, dass Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen und andere Studierende sich hinsichtlich bestimmter Eigenschaften unterscheiden, die wiederum mit Restriktionen, dem Ertrag (B), der Kosteneinschätzung (C) oder der Realisierungswahrscheinlichkeit (P) verbunden sind.

3.2 Psychologische Determinanten der Auslandsmobilität

Mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung sowie einem höheren Maß an ‚Offenheit für Erfahrungen‘ (Bakalis & Joiner, 2004, S. 288; speziell zu Offenheit für Diversität siehe Salisbury, 2008 sowie Salisbury et al., 2009) und ‚Extraversion‘ (Goel, De Jong, & Schnusenberg, 2010, S. 260) erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für ein Auslandsstudium. Wir prüfen daher, ob Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen eine selektive Gruppe im Hinblick auf für Auslandsmobilität förderliche psychische Merkmale sind. Bei Personen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen, die vor dem Studium aufgetreten sind, ist anzunehmen, dass bereits die Hochschulzugangsberechtigung selektiv nur von Personen erworben wird, die eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung haben.³ Es ist anzunehmen, dass auch die Aufnahme eines Studiums und die Planung eines Auslandsstudiums bei Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen *selektiver* ist als bei Studierenden ohne gesundheitliche Beeinträchtigungen. Möglicherweise planen insbesondere Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen ein Auslandsstudium, die im Vergleich zu Studierenden ohne gesundheitliche Beeinträchtigungen höhere Selbstwirksamkeitserwartung haben oder höhere Ausprägungen bei den Persönlichkeitsdimensionen ‚Offenheit für Erfahrungen‘ und ‚Extraversion‘ aufweisen. Solche für die Ausland-

3 Mit den vorliegenden Daten kann diese Vermutung allerdings nicht getestet werden.

mobilität förderlichen psychischen Merkmale könnten Nachteile kompensieren und dazu führen, dass Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung/chronischer Krankheit sich hinsichtlich der Auslandsmobilität nicht von anderen Studierenden unterscheiden. Da bisher nicht empirisch untersucht wurde, ob sich Studierende mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung hinsichtlich ihrer psychischen Eigenschaften von anderen Studierenden unterscheiden, wird diese Fragestellung explorativ in unsere Untersuchung eingebunden.

3.3 Hypothesen

Aus den theoretischen Überlegungen in den Abschnitten 3.1 und 3.2 werden verschiedene Hypothesen im Hinblick auf die geplante Auslandsmobilität abgeleitet.

Hypothese H_1 : Studierende mit einer Bewegungs-/Mobilitätsbeeinträchtigung, die sich auf das Studium auswirkt, planen seltener ein Auslandsstudium als Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigung.

Hypothese H_2 : Studierende mit einer Sehbehinderung/Blindheit, die sich auf das Studium auswirkt, planen seltener ein Auslandsstudium als Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigung.

Hypothese H_3 : Studierende mit einer Hörbehinderung/Gehörlosigkeit, die sich auf das Studium auswirkt, planen seltener ein Auslandsstudium als Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigung.

Hypothese H_4 : Studierende mit einer psychischen Erkrankung, die sich auf das Studium auswirkt, planen seltener ein Auslandsstudium als Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigung.

Hypothese H_5 : Studierende mit einer chronischen Erkrankung, die sich auf das Studium auswirkt, planen seltener ein Auslandsstudium als Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigung.

Hypothese H_6 : Studierende mit einer Teilleistungsstörung, die sich auf das Studium auswirkt, planen seltener ein Auslandsstudium als Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigung.

Hypothese H₇: Studierende, die mehr als eine Behinderung oder chronische Krankheit aufweisen, die sich auf das Studium auswirkt, planen seltener ein Auslandsstudium als Studierende mit nur einer Behinderung oder chronischen Krankheit und seltener als Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigung.

Hypothese H₈: Die Stärke der negativen Auswirkung einer Behinderung oder chronischen Erkrankung auf die Absicht, ein Auslandsstudium zu planen, hängt vom Grad der Studienbeeinträchtigung ab.

4 Daten und Operationalisierung

4.1 Datenbasis

Die zugrunde liegenden Analysen basieren auf den Daten der 21. Sozialerhebung (Middendorff et al., 2017).⁴ Zur Grundgesamtheit dieser Online-Erhebung zählen alle Studierenden, die im Sommersemester 2016 an einer staatlichen oder staatlich-anerkannten deutschen Hochschule immatrikuliert waren (371 Hochschulen). Per Definition ausgeschlossen sind Studierende der Verwaltungsfachhochschulen, der Universitäten der Bundeswehr und der Hochschulen des Fernstudiums sowie Promotionsstudierende (Middendorff et al., 2017, S. 9).

Die Stichprobe umfasst 55.219 deutsche und bildungsinländische Studierende, wobei an den teilnehmenden 248 Hochschulen rund 93 Prozent aller Studierenden der definierten Grundgesamtheit im Sommersemester 2016 eingeschrieben sind (Middendorff et al., 2017, S. 10). Der bereinigte Rücklauf beträgt dabei rund 16 Prozent und wurde für die Merkmale Alter, Geschlecht, Fächergruppe, Hochschulart und Bundesland nach amtlichen Daten gewichtet. Aus den repräsentativen Daten zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden gehen u. a. detaillierte Informationen zum Studienverlauf und den Studienmerkmalen hervor, die für die Analyse genutzt werden können.

4 Die Nutzung dieses Datensatzes kann für wissenschaftliche Zwecke beim Forschungsdatenzentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, angesiedelt am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (<https://fdz.dzhw.eu>), beantragt werden.

4.2 Operationalisierung

In diesem Abschnitt wird dargelegt, wie die Konstrukte für den vorliegenden Beitrag operationalisiert werden. Zunächst wird beschrieben, welche Studierenden aus der Analyse ausgeklammert werden (Abschnitt 4.2.1), wie die Auslandsmobilität operationalisiert wird (Abschnitt 4.2.2) und schließlich, welche Faktoren als erklärende Variablen in die Analyse eingehen (Abschnitt 4.2.3).

4.2.1 Nicht berücksichtigte Fälle

Die folgenden Auswertungen werden auf Studierende beschränkt, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben und für die eine Angabe zum Studienfach vorliegt. Es wurden zudem Studierende, die keinen Abschluss anstreben (z. B. Gasthörer*innen) sowie jeweils das obere Prozent in der Verteilung der Hochschulsemester (mehr als 25 Semester) sowie des Alters (mehr als 42 Jahre) von den Analysen ausgeschlossen. Nach der Bereinigung des Samples um diese Fälle und unter der Berücksichtigung eines Fragebogensplits für psychologische Merkmale stehen für die Analysen die Daten von 25.742 Studierenden zur Verfügung.

4.2.2 Abhängige Variable – die beabsichtigte Auslandsmobilität

Die Auslandsmobilität wird nachstehend am Indikator *beabsichtigte Auslandsmobilität* gemessen. Somit lassen sich vor dem Hintergrund der Werterwartungstheorie subjektiv bewertete Handlungsbedingungen auf ihre Unterschiedlichkeit hin überprüfen (vgl. Abschnitt 3). Es kann festgestellt werden, ob mögliche Restriktionen die Handlungsoption *Auslandsstudium* beeinflussen. Empirisch bietet die Betrachtung der Absicht für ein Auslandsstudium den Vorteil, Studierende aller Semester vergleichen zu können, da die realisierte Auslandsmobilität vom Studienfortschritt der Studierenden abhängt.

Die Studierenden im Sommersemester 2016 wurden zunächst gefragt, ob sie beabsichtigen, während des Studiums einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt durchzuführen. Studierende, die dies bejahten, wurden im Anschluss gebeten, die Art des Aufenthaltes zu spezifizieren (Mehrfachnennung möglich): (1) *Auslandsstudium mit Erwerb eines Abschlusses im Ausland* (z. B. *Masterstudium*), (2) *Teilstudium im Ausland* (*Auslandssemester*), (3) *Auslandspraktikum*, (4) *Sprachkurs im Ausland*, (5) *sonstiger Auslandsaufenthalt* und (6) *weiß ich noch nicht*. Für die Fragestellung wurden die ersten beiden Ausprägungen (sog. Degree- und Credit-Mobility) zusammengefasst und gehen als binär kodierte Variable (0 = nicht genannt; 1 = genannt) in die Analyse ein. Somit wird die Absicht, ein Auslandsstudium zu absolvieren, betrachtet.

4.2.3 Unabhängige Variablen – Einflussfaktoren auf die Absicht, im Ausland zu studieren

Als beeinträchtigungsbezogene Variablen werden die Form der Beeinträchtigung sowie die beeinträchtigungsbezogene Studienschwierigkeit berücksichtigt. Erhoben wurden acht verschiedene Beeinträchtigungsformen, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Hierbei handelt es sich um folgende Beeinträchtigungsformen:

- Bewegungsbeeinträchtigung (z. B. beim Gehen, Stehen, Greifen, Tragen)
- Sehbeeinträchtigung/Blindheit
- Hörbeeinträchtigung/Gehörlosigkeit und Sprechbeeinträchtigung (z. B. Stottern)
- psychische Erkrankung (z. B. Depression, Essstörung)
- länger dauernde Krankheit/chronische Krankheit (z. B. Rheuma, MS, Darmerkrankung)
- Teilleistungsstörung (z. B. Legasthenie, Dyskalkulie)
- andere Beeinträchtigung/schwere Erkrankung (z. B. Autismus, AD[H]S)
- Mehrfachbeeinträchtigung

Studierende, die mehr als eine Beeinträchtigung angaben, wurden für jede einzeln nach dem Ausmaß der Auswirkung auf das Studium gefragt und derjenigen Beeinträchtigungsform mit der größten Studienschwierigkeit zugeordnet. Wirken sich zwei oder mehr Beeinträchtigungen gleichermaßen auf das Studium aus, wurden die Studierenden der Kategorie ‚Mehrfachbeeinträchtigung‘ zugeordnet. Abschließend wurden Studierende mit Hörbeeinträchtigung mit jenen mit einer Sprach-/Sprechbeeinträchtigung zusammengefasst. Die Referenzkategorie für die Analyse sind Studierende ohne studienschwerende Beeinträchtigung, d. h. Studierende, die entweder gar keine Beeinträchtigung aufweisen oder zwar mindestens eine Beeinträchtigung aufweisen, aber angeben, dass diese sich nicht erschwerend auf das Studium auswirkt/auswirken.

Die beeinträchtigungsbezogene Studienschwierigkeit wurde durch die Frage ‚Wie stark wirkt sich Ihre Beeinträchtigung im Studium aus?‘ auf einer fünfstufigen Skala von 1=‚sehr schwach‘ bis 5=‚sehr stark‘ erhoben. Bei Studierenden mit mehreren Beeinträchtigungen wurde der höchste Wert gezählt. Studierende ohne studienschwerende Beeinträchtigungen erhielten den Wert 0.

Als herkunftsbezogene Variablen wurden die Bildungsherkunft (mindestens ein Elternteil weist einen Hochschulabschluss auf: akademisch; kein Elternteil weist einen Hochschulabschluss auf: nicht-akademisch [Referenzkategorie]), die berufliche Position der Eltern (hoch versus niedrig) sowie ein möglicher Migrationshintergrund berücksichtigt. Für die berufliche Position der Eltern wurde unterschieden zwischen

hoher und niedriger (Referenzkategorie) Position, wobei die Angaben zur beruflichen Stellung berücksichtigt wurden. Maßgeblich für eine hohe berufliche Position ist im Wesentlichen die Frage, ob die berufliche Stellung mindestens eines Elternteils mit Personalführungsaufgaben verbunden ist. Die Einzelheiten der Zuordnung können der Tabelle A1 im Anhang entnommen werden.

Ein Migrationshintergrund besteht, wenn die Studierenden oder mindestens ein Elternteil eine ausländische Staatsangehörigkeit haben oder hatten oder im Ausland geboren wurden.⁵ Unterschieden wird zwischen Studierenden ohne Migrationshintergrund (Referenzkategorie), Studierenden der zweiten bzw. dritten Migrant*innengeneration und Studierenden der ersten Migrant*innengeneration (vgl. Glossar zur 21. Sozialerhebung auf www.sozialerhebung.de). Studierende der ersten Migrant*innengeneration haben durch die Geburt im Ausland eine eigene Migrationserfahrung, was auch im Vergleich zu Studierenden der zweiten bzw. dritten Migrant*innengeneration einen Einfluss auf (weitere) Mobilitätsabsichten haben kann.

Als weitere soziodemografische Variablen wurden das Geschlecht, das Alter, der Partnerschaftsstatus sowie eigene Elternschaft berücksichtigt. Beim Geschlecht hatten die Studierenden die Möglichkeit, neben ‚weiblich‘ (Referenzkategorie) und ‚männlich‘ die Option ‚ich möchte/kann mich keinem der beiden Geschlechter zuordnen.‘ zu wählen. Beim Partnerschaftsstatus wurde unterschieden zwischen Studierenden ohne Partner*in (Referenzkategorie) und Studierenden mit (Ehe-)Partner*in. Die Elternschaft unterscheidet danach, ob die Studierenden Kinder haben oder nicht (Referenzkategorie), ohne Berücksichtigung der Zahl der Kinder.

Die Fächergruppe und die Hochschulart der Studierenden wurden als studienbezogene Merkmale in das Modell einbezogen. Die Hochschulart wurde gemäß den Angaben der Studierenden zur Hochschule zugeordnet und zwischen Universität (Referenzkategorie; inkl. pädagogische sowie Kunst-/Musikhochschulen) und Fachhochschulen unterschieden. Die Fächergruppen wurden gemäß der innerhalb der Sozialerhebung entwickelten Systematik verwendet (vgl. Glossar zur 21. Sozialerhebung auf www.sozialerhebung.de).

Mit dem Vorliegen vorheriger studienbezogener Mobilitätserfahrungen und den Fremdsprachenkenntnissen wurden unmittelbar mit der Mobilität in Verbindung stehende Variablen berücksichtigt. In Bezug auf ihre Fremdsprachenkenntnisse wurden die Studierenden gefragt, wie gut sie die Sprachen Englisch, Französisch, Spanisch oder eine andere Sprache (außer Deutsch) beherrschen. Die Angaben wurden auf ei-

5 Studierende, die als Deutsche (nicht Spätaussiedler*innen) im Ausland geboren wurden und deren beide Eltern als Deutsche in Deutschland geboren wurden, gelten als Studierende ohne Migrationshintergrund.

ner fünfstufigen Skala von 1=„Grundkenntnisse“ bis 5=„sehr gute Kenntnisse“ sowie der Kategorie „Ich beherrsche diese Sprache nicht.“ gemacht. Von Interesse war, in wie vielen Sprachen die Studierenden ihre Kenntnisse als gut oder sehr gut einschätzen (Werte 4 und 5).⁶ Da (sehr) gute Fremdsprachenkenntnisse in einer Sprache den Normalfall darstellen, wurde dies als Referenzkategorie gegenüber den Ausprägungen „(sehr) gute Kenntnisse in mehr als einer Fremdsprache“ und „in keiner Fremdsprache (sehr) gute Kenntnisse“ gewählt.

In Bezug auf die finanzielle Situation wurden die Barmittel (Euro pro Monat), die den Studierenden von den Eltern, aus der BAföG-Förderung sowie aus Erwerbstätigkeit zur Verfügung stehen, berücksichtigt. Die Variablen wurden jeweils in logarithmierter Form in das Modell eingeführt.

Als psychologische Merkmale wurden zum einen die fünf Persönlichkeitsdimensionen des Big-Five-Modells in das Modell einbezogen. Zur Erfassung wurde eine 10-Item-Kurzskala verwendet (siehe Rammstedt, Kemper, Klein, Beierlein, & Kovaleva, 2013) und Indexwerte aus je zwei Items gebildet. Zum anderen wurden Selbstwirksamkeitserwartungen anhand einer Kurzskala von Beierlein, Kemper, Kovaleva und Rammstedt (2013) herangezogen. Für die psychologischen Merkmale liegen (nach oben beschriebenem Fallausschluss) aufgrund eines randomisierten Fragebogensplits Angaben für 25.742 Studierende vor.

5 Ergebnisse

Mit den vorliegenden Daten gehen wir der Frage nach, inwieweit sich die Gruppe der Studierenden mit studienerschwerender Beeinträchtigung von den Studierenden mit nicht studienerschwerender Beeinträchtigung und Studierenden ohne Beeinträchtigung in Hinblick auf die Intention, ein Auslandsstudium zu absolvieren, unterscheiden. Die beiden letztgenannten Gruppen werden zu einer Kategorie zusammengefasst.

Im Folgenden wird zunächst bivariat dargestellt, wie sich die Absicht, ein Auslandsstudium durchzuführen in Hinblick auf beeinträchtigungsbezogene Merkmale zwischen den Studierenden unterscheidet (Abschnitt 5.1). Anschließend wird anhand multivariater Analysen ein Hypothesentest durchgeführt (Abschnitt 5.2).

6 In Bezug auf die Fassung einer Auslandsabsicht ist im Sinne der zugrunde gelegten Theorie die *subjektive* Einschätzung der Studierenden ihrer Sprachkompetenzen von höherer Bedeutung als *objektive* Erfassungen des Sprachkompetenzniveaus.

5.1 Bivariate Befunde

Der Anteil der Studierenden, die ein Auslandsstudium beabsichtigen, liegt bei den Studierenden ohne (studienerschwerende) Beeinträchtigung bei 17 Prozent, bei den Studierenden mit studienerschwerender Beeinträchtigung hingegen bei nur zwölf Prozent (signifikant auf 0,1-Prozent-Niveau) (vgl. Tab. 1). Obwohl die Studierenden mit studienerschwerender Beeinträchtigung durchschnittlich seltener ein Auslandsstudium anstreben, zeigen sich sowohl für das Differenzierungsmerkmal Beeinträchtigungsform als auch für das Differenzierungsmerkmal Grad der Studienerschwerernis unterschiedliche Neigungen im Hinblick auf ein Auslandsstudium: Während Studierende mit Sehbeeinträchtigung überdurchschnittlich häufig beabsichtigen, ins Ausland zu gehen (21 %), ist der Anteil unter Studierenden mit Teilleistungsstörung (7 %, Unterschied zu Studierenden mit Sehbeeinträchtigung signifikant auf 0,1-Prozent-Niveau) und Studierenden mit Mehrfachbeeinträchtigung (8 %, Unterschied zu Studierenden mit Sehbeeinträchtigung signifikant auf 1-Prozent-Niveau) vergleichsweise gering.

Tabelle 1:

Bivariate Befunde, aufgeschlüsselt für Studierende mit studienerschwerender Beeinträchtigung, in %

	Absicht für ein Auslandsstudium	Signifikanzniveau
ohne (studienerschwerende) Beeinträchtigung	17	
mit studienerschwerender Beeinträchtigung	12	***
Mobilitätsbeeinträchtigung	17	n. s.
Sehbeeinträchtigung	21	n. s.
Hör- und Sprechbeeinträchtigung	9	*
psychische Erkrankung	12	***
chronische Krankheit	12	***
Teilleistungsstörung	7	***
andere Beeinträchtigung	10	**
Mehrfachbeeinträchtigung	8	***
(sehr) schwache Studienerschwerernis	14	n. s.
mittlere Studienerschwerernis	13	**
(sehr) starke Studienerschwerernis	10	***
gesamt	16	

Signifikanzniveau: *** < 0,001; ** < 0,01; * < 0,05; n. s.: nicht signifikant

Referenzgruppe für das Signifikanzniveau ist jeweils die Gruppe der Studierenden ohne (studienerschwerende) Beeinträchtigung.

Für das Ausmaß der Studienerschweren zeigt sich, dass Studierende mit (sehr) starker Studienerschweren seltener als Studierende mit (sehr) schwacher Studienerschweren ein Auslandsstudium beabsichtigen (vgl. Tab. 1). Die bivariaten Befunde deuten darauf hin, dass Studierende mit studienerschwerender Beeinträchtigung seltener ein Auslandsstudium beabsichtigen, wenngleich für die Form der Beeinträchtigung teilweise große Unterschiede sichtbar werden. In Tabelle 1 werden die bivariaten Ergebnisse dargestellt und es wird jeweils angegeben, ob sich der angegebene Anteil von dem Anteil der Studierenden ohne (studienerschwerende) Gesundheitsbeeinträchtigung signifikant unterscheidet.

5.2 Multivariate Befunde

Um die Komplexität der Handlungsentscheidung für ein Auslandsstudium abzubilden, wird ausgehend von einer binär operationalisierten Mobilitätsabsicht (nein/ja) schrittweise ein logistisches Regressionsmodell aufgebaut. Über den schrittweisen Aufbau kann jeweils der Einfluss unabhängiger Variablen auf die Wahrscheinlichkeit, ein Auslandsstudium zu beabsichtigen, kontrolliert werden. Vor dem Hintergrund unserer Hypothesen werden zunächst die Form der studienerschwerenden Beeinträchtigung (vgl. Abschnitt 3.3.1: H_1 bis H_7 ; vgl. Tab. 2, Modell 1) und der Grad der Studienerschweren (vgl. Abschnitt 3.3.1: H_8 und H_9 ; vgl. Tab. 2, Modell 2) berücksichtigt. In einem weiteren Schritt werden dem bestehenden Modell potenziell negativ beeinflussende Faktoren wie der akademische Status im Elternhaus, die berufliche Position der Eltern, das Lebensalter, die Höhe der Finanzierung durch die Eltern und durch die Förderung durch das BAföG sowie Extraversion und Neurotizismus als Persönlichkeitsdimensionen⁷ hinzugefügt (vgl. Abschnitt 3.2; vgl. Tab. 2, Modell 3). Im letzten Modell werden potenziell begünstigende und neutrale Faktoren wie ein bereits erfolgter Auslandsaufenthalt, die Kenntnis einer oder mehrerer Fremdsprachen, das Geschlecht, der Familienstand, die Elternschaft, der Migrationshintergrund, die Höhe der Einnahmen durch eigene Erwerbstätigkeit, die Persönlichkeitsdimensionen Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Offenheit und Selbstwirksamkeit als psychische Merkmale, die Fächergruppe sowie die Hochschulart⁸ auf-

7 Bei all diesen Faktoren haben Studierende mit studienrelevanten Beeinträchtigungen im Hinblick auf Auslandsmobilität im Allgemeinen ungünstigere Werte als Studierende ohne (studienrelevante) Beeinträchtigungen.

8 Bei all diesen Faktoren unterscheiden sich Studierende mit studienrelevanten Beeinträchtigungen im Hinblick auf Auslandsmobilität im Allgemeinen nicht von Studierenden ohne (studienrelevante) Beeinträchtigung oder Studierende mit studienrelevanter Beeinträchtigung weisen im Allgemeinen günstigere Werte im Hinblick auf Auslandsmobilität auf.

genommen, um unter Kontrolle zentraler Merkmale der Studierenden die aufgestellten Hypothesen prüfen zu können (vgl. Abschnitt 3.3.1; vgl. Tab. 2, Modell 4).

Tabelle 2:

Logistische Regressionsanalysen (Average Marginal Effects)

Variablen	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	Koeffi- zienten (dy/dx)	Sign.	Koeffi- zienten	Sign.	Koeffi- zienten	Sign.	Koeffi- zienten	Sign.
Form der Beeinträchtigung (Ref.: keine Beeinträchtigung)								
Mobilitätsbeeintr.	0,043	n. s.	0,114	n. s.	0,023	n. s.	0,038	n. s.
Sehbeeintr.	-0,009	n. s.	0,039	n. s.	-0,022	n. s.	-0,029	n. s.
Hör-/Sprechbeeintr.	-0,035	n. s.	0,016	n. s.	-0,022	n. s.	-0,004	n. s.
psych. Erkr.	-0,047	***	0,015	n. s.	-0,003	n. s.	-0,010	n. s.
chron. Krankh.	-0,043	*	0,008	n. s.	-0,011	n. s.	0,005	n. s.
Teilleistungst.	-0,115	***	-0,086	*	-0,083	*	-0,063	n. s.
andere Beeintr.	-0,043	n. s.	0,014	n. s.	-0,016	n. s.	-0,014	n. s.
Mehrfachbeeintr.	-0,094	**	-0,048	n. s.	-0,072	n. s.	-0,073	n. s.
Grad der Studienschwernis (Ref.: keine studienschw. Beeintr.)			-0,018	n. s.	0,009	n. s.	0,004	n. s.
bereits studienbezogen im Ausland gewesen (Ref.: keine Mobilitätserf.)							-0,027	***
akademischer Status im Elternhaus (Ref.: nicht-akademisches Elternhaus)					0,044	***	0,034	***
berufl. Position der Eltern (Ref.: niedrig)					0,011	n. s.	0,013	*
Sprachkenntnisse (Ref.: [sehr] gute Kenntnisse in einer Fremdsprache)								
Kenntn. in zwei oder mehr Fremdspr.							0,062	***
keine Fremd- sprachkenntn.							-0,089	***
Geschlecht (Ref.: weiblich)								
männlich							0,025	***
keine Zuordnung							0,092	*
Familienstand (Ref.: ohne Partner*in)							-0,063	***
Lebensalter					-0,036	***	-0,032	***
Kinder (Ref.: ohne Kinder)							-0,068	*
Migrant*innengeneration (Ref.: kein Migrationshintergrund)								
Migr. 2./3. Gen.							0,020	*
Migr. 1. Gen.							-0,005	n. s.

Variablen	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	Koeffi- zienten (dy/dx)	Sign.	Koeffi- zienten	Sign.	Koeffi- zienten	Sign.	Koeffi- zienten	Sign.
Finanzierung durch Eltern					0,006 ***		0,006 ***	
Finanzierung durch BAföG					0,005 ***		0,005 ***	
Finanzierung durch Erwerbstätigkeit							0,001 n. s.	
Extraversion					0,020 ***		0,020 ***	
Neurotizismus					-0,012 ***		-0,005 n. s.	
Verträglichkeit							0,001 n. s.	
Gewissenhaftigkeit							-0,005 n. s.	
Offenheit							0,011 ***	
Selbstwirksamkeit							0,007 n. s.	
Fächergruppe (Ref.: Ingenieurwissenschaften)								
Sprach-, Kulturwiss.							-0,001 n. s.	
Mathe, Naturwiss.							-0,047 ***	
Medizin, Gesundheitswiss.							-0,025 *	
Rechts-, Wirtschaftswiss.							0,048 ***	
Sozialwiss./-wes., Psy., Päd.							-0,023 *	
Hochschulart (Ref.: Universität)							-0,030 ***	
Pseudo-R ²	0,002		0,003		0,101		0,145	
n	19.303		19.303		19.303		19.303	

Signifikanzniveau: *** < 0,001; ** < 0,01; * < 0,05

Im *ersten* Modell zeigt sich, dass es im Vergleich zu Studierenden ohne studienerschwerende Beeinträchtigung insbesondere für Studierende mit psychischer Erkrankung und Studierende mit Teilleistungsstörung weniger wahrscheinlich ist, dass sie ein Auslandsstudium beabsichtigen. Auch Studierende mit chronischer Krankheit und Studierende mit Mehrfachbeeinträchtigungen beabsichtigen signifikant seltener ein Studium im Ausland als Studierende ohne (studienerschwerende) Beeinträchtigung (vgl. Tab. 2, Modell 1).

Wird ergänzend der Grad der Studierenschwernis in die Betrachtung einbezogen, bleibt lediglich der Effekt für die Studierenden mit Teilleistungsstörung signifikant. Das bedeutet, dass – auch wenn der Grad der Studierenschwernis kontrolliert wurde – Studierende mit Teilleistungsstörung im Vergleich zu Studierenden ohne (studienrelevante) Beeinträchtigung seltener eine Absicht haben, im Ausland zu studieren (vgl. Tab. 2, Modell 2). Daraus lässt sich schließen, dass bei Studierenden mit Teilleistungsstörung weitere Faktoren eine Rolle spielen im Hinblick auf deren

geringere Neigung, im Ausland zu studieren. Bei den Studierenden mit einer psychischen Erkrankung, einer chronischen Erkrankung sowie jenen mit einer Mehrfachbeeinträchtigung ist hingegen unter Kontrolle der Studienerschweris kein negativer Effekt mehr vorhanden. Die Studienerschweris selbst ist in diesem und den folgenden Modellen nicht signifikant. In einem Modell ohne die Form der Beeinträchtigung (und als einzige Variable im Modell) erweist sich die Studienerschweris auf 0,1-Prozent-Niveau signifikant, wobei die Erklärungskraft dieses Faktors für die Auslandsmobilität aller Studierender gering ist (Pseudo- R^2 : 0,0019).

Die Hinzunahme potenziell negativ wirkender Faktoren ändert wenig an den Ergebnissen im Hinblick auf die Form der Beeinträchtigung: Der Effekt für Studierende mit Teilleistungsstörung ist weiterhin negativ, während für die übrigen Beeinträchtigungsformen keine signifikanten Effekte vorhanden sind. Es zeigt sich in Modell 3, dass ein akademisches Elternhaus, ein junges Lebensalter, höhere Einnahmen durch die Finanzierungsquellen Eltern und BAföG, eine ausgeprägte extraversive Persönlichkeit sowie eine geringe Ausprägung von Neurotizismus begünstigend auf die Auslandsabsicht wirken.

In den ersten beiden Modellen liegt das Pseudo- R^2 bei unter 0,003. Im dritten Modell steigt es bedeutend, und zwar auf 0,101. Das finale Modell (Modell 4) schließlich weist eine gute Erklärungskraft (Pseudo- R^2 =0,145) im Hinblick auf die Absicht, ein Auslandsstudium zu planen, auf. In Modell 4 (vgl. Tab. 2) wird deutlich, dass Personen, die bereits im Ausland waren, eine geringere Mobilitätsneigung aufweisen. Es zeigt sich außerdem, dass die Mobilitätsneigung nicht nur durch ein akademisches Elternhaus gefördert wird, sondern auch durch eine hohe berufliche Position der Eltern. Das deutet darauf hin, dass studienbezogene Auslandsmobilität der Kinder für (akademisch gebildete) Eltern mit hoher beruflicher Position ein Faktor sein könnte, von dem sie vermuten, dass er zu einer hohen beruflichen Position der Kinder beiträgt und damit den Statuserhalt gewährleistet (Statuserhaltungsmotiv). In diesem letzten Modell zeigt sich auch, dass die (sehr) gute Kenntnis *mindestens zweier* Fremdsprachen die Absicht, ein Auslandsstudium zu absolvieren, stark begünstigt, die (mindestens gute) Kenntnis *keiner* Fremdsprache jedoch mit einer deutlich verringerten Mobilitätsneigung einhergeht (Referenzgruppe: [sehr] gute Kenntnisse in einer Fremdsprache). Des Weiteren zeigt sich, dass – unter Berücksichtigung der anderen Faktoren – Männer eine höhere Mobilitätsneigung haben als Frauen. Mit zunehmendem Alter sinkt die Neigung, einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt zu planen. Familiäre Gründe (Partnerschaft, Kinder) tragen dazu bei, dass auf Pläne für Auslandsaufenthalte eher verzichtet wird. Bezüglich der Studienfinanzierung gilt, dass die Höhe der Finanzie-

rung durch die Eltern und BAföG die Mobilitätsbereitschaft erhöht. Erwartungsgemäß fördert nicht nur ein hohes Maß an Extraversion, sondern auch ein hohes Maß an Offenheit die Auslandsmobilität. Studierende an Fachhochschulen planen seltener ein Auslandsstudium als Studierende an Universitäten. Schließlich zeigen sich auch Unterschiede zwischen den Fächergruppen: Während Studierende der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften besonders häufig ein Auslandsstudium planen, ist die Neigung bei Studierenden mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer besonders gering (jeweils verglichen mit der Referenzgruppe: Ingenieurwissenschaften).

Unter der Berücksichtigung aller operationalisierten Variablen zeigt sich, dass kein beeinträchtigungsbezogenes Merkmal einen signifikanten Einfluss behält, wenn für die schrittweise ergänzten Faktoren insgesamt in einem Modell kontrolliert wird.

Unter Kontrolle anderer Merkmale wird somit deutlich, dass die Entscheidung für ein Auslandsstudium nicht in erster Linie von beeinträchtigungsbezogenen Merkmalen abhängt.

Bezüglich der Hypothesen gilt Folgendes:

Hypothese H_1 : Studierende mit einer Bewegungs-/Mobilitätsbeeinträchtigung, die sich auf das Studium auswirkt, planen seltener ein Auslandsstudium als Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigung: nicht bestätigt.

Hypothese H_2 : Studierende mit einer Sehbehinderung/Blindheit, die sich auf das Studium auswirkt, planen seltener ein Auslandsstudium als Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigung: nicht bestätigt.

Hypothese H_3 : Studierende mit einer Hörbehinderung/Gehörlosigkeit, die sich auf das Studium auswirkt, planen seltener ein Auslandsstudium als Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigung: nicht bestätigt.

Hypothese H_4 : Studierende mit einer psychischen Erkrankung, die sich auf das Studium auswirkt, planen seltener ein Auslandsstudium als Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigung: bestätigt.

Hypothese H_5 : Studierende mit einer chronischen Erkrankung, die sich auf das Studium auswirkt, planen seltener ein Auslandsstudium als Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigung: bestätigt.

Hypothese H₆: Studierende mit einer Teilleistungsstörung, die sich auf das Studium auswirkt, planen seltener ein Auslandsstudium als Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigung: bestätigt.

Hypothese H₇: Studierende, die mehr als eine Behinderung oder chronische Krankheit aufweisen, die sich auf das Studium auswirkt, planen seltener ein Auslandsstudium als Studierende mit nur einer Behinderung oder chronischen Krankheit und seltener als Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigung: bestätigt.

Hypothese H₈: Die Stärke der negativen Auswirkung einer Behinderung oder chronischen Erkrankung auf die Absicht, ein Auslandsstudium zu planen, hängt vom Grad der Studienbeeinträchtigung ab: teilweise bestätigt.⁹

6 Zusammenfassung, Einschränkungen und Ausblick

6.1 Zusammenfassung

In dem hier vorliegenden Beitrag wurde der Frage nachgegangen, ob sich Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen von Studierenden ohne gesundheitliche Beeinträchtigungen hinsichtlich der Frage unterscheiden, ob sie ein Auslandsstudium (Semester im Ausland oder ganzes Studium, z. B. Master, im Ausland) planen. Es wurde zunächst dargelegt, dass eine konsequente Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention dazu führen sollte, dass Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen *nicht* seltener als Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigungen ein Auslandsstudium planen. Beim nachfolgenden Überblick über den Forschungsstand wurde deutlich, dass es nur wenige empirische Arbeiten gibt, die sich mit dem Thema befassen. Die vorliegenden Arbeiten kommen i. d. R. zu dem Ergebnis, dass Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen im Hinblick auf Auslandsmobilität im Studium unterrepräsentiert sind. Vor dem Hintergrund der Rational-Choice-Theorie wurde anschließend diskutiert, hinsichtlich welcher Determinanten des Nettonutzens von Auslandsmobilität Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne gesundheitliche Beeinträchtigungen zu er-

9 Dies gilt nur, wenn man den Zusammenhang bivariat betrachtet oder in einem Modell, in dem ausschließlich der Grad der Studieneschweris berücksichtigt wird (s. o.).

warten sind. Während hinsichtlich des *Nutzens* keine systematischen Unterschiede zu erwarten sind, wurde angenommen, dass jedoch *Restriktionen* (und daraus resultierend: geringere subjektive Erfolgswahrscheinlichkeiten) Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen in stärkerem Maße als Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigungen davon abhalten, ein Auslandsstudium zu planen. Des Weiteren wurde thematisiert, dass möglicherweise – durch Selektionsprozesse bedingt – bestimmte psychische Merkmale der Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen sich förderlich auf die Auslandsmobilität auswirken und dazu beitragen könnten, (zumindest teilweise) die Benachteiligungen der Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen hinsichtlich anderer Merkmale zu kompensieren. Aus den theoretischen Überlegungen wurden acht Hypothesen abgeleitet.

Bei den empirischen Ergebnissen zeigte sich zunächst, dass die Faktoren, die einen Zusammenhang mit der Auslandsmobilität aufweisen, überwiegend mit Nachteilen für Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen einhergehen. So wirkt sich beispielsweise das durchschnittlich höhere Alter der Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen negativ auf deren Absicht, ein Auslandsstudium zu absolvieren, aus. Einige Faktoren erweisen sich jedoch als Vorteile für Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen, so z. B. die Tatsache, dass sie durchschnittlich offener für (neue) Erfahrungen sind als Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigung. Wieder andere Faktoren erweisen sich für Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen weder als Vorteil noch als Nachteil (z. B. Sprachkenntnisse). Aus den deskriptiven Analysen geht hervor, dass Studierende mit bestimmten Beeinträchtigungen eine geringere Neigung haben, ein Auslandsstudium zu absolvieren. Dies gilt insbesondere für Studierende mit einer Teilleistungsstörung oder mehr als einer Beeinträchtigung. Wird der Grad der Studienschwierigkeit kontrolliert, zeigt sich nur noch für die Teilleistungsstörung ein negativer Effekt. Dieser bleibt auch bestehen, wenn anknüpfend Merkmale kontrolliert werden, die sich für Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen negativ auf die Auslandsmobilität auswirken sollten (z. B. deren im Vergleich mit nicht beeinträchtigten Studierenden höheres Alter). Werden in einem letzten Schritt Faktoren ergänzt, die sich für Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung positiv (z. B. ein höherer Anteil von Studierenden mit gesundheitlicher Beeinträchtigung, die einen Migrationshintergrund aufweisen) oder gar nicht (z. B. Sprachkenntnisse, die sich nicht zwischen Studierenden mit und Studierenden ohne gesundheitliche Beeinträchtigung unterscheiden) auswirken, so verschwindet auch der negative Effekt für Studierende mit einer Teilleistungsstörung.

Unsere Ergebnisse zeigen auf, dass weniger die Form der Beeinträchtigung, sondern vielmehr der Grad der Studierschwernis bedeutsam ist im Hinblick auf die Frage, ob sich eine Beeinträchtigung negativ auf studienbezogene Auslandsmobilität auswirkt. Dennoch gibt es bestimmte Gruppen von Studierenden, die besondere Unterstützung im Hinblick auf Auslandsmobilität benötigen. Besonders auffällig sind hierbei die Gruppen der mehrfach Beeinträchtigten sowie der psychisch beeinträchtigten Studierenden. Die Hochschulen sollten im Hinblick auf die Mobilitätsförderung diesen beiden Gruppen besondere Aufmerksamkeit schenken.

Relativierend ist anzumerken, dass beeinträchtigte Studierende bei Weitem nicht die einzige Gruppe sind, die hinsichtlich (Absichten für) studienbezogene(r) Auslandsmobilität benachteiligt sind. So sollten Fördermaßnahmen für beeinträchtigte Studierende keinesfalls auf Kosten anderer hinsichtlich Auslandsmobilität unterrepräsentierter Studierender gehen, wie z. B. Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern, Studierender mit Kindern oder älterer Studierender.

6.2 Einschränkungen

Unsere Befunde unterliegen einigen Einschränkungen, die einerseits den Aspekt der Auslandsmobilität, andererseits beeinträchtigungsbezogene Aspekte berühren. In Bezug auf die Auslandsmobilität wurden ausschließlich Auslandsabsichten, nicht jedoch realisierte Auslandsaufenthalte untersucht. Ob die Absichten später realisiert werden, ist nicht bekannt. Wir gehen jedoch davon aus, dass die Mobilitätsabsicht ein geeigneter Indikator dafür ist, wie unterschiedliche Gruppen ihre Mobilitätschancen, -kosten und -erträge beurteilen.

Diese Beschränkung auf Mobilitätsabsichten wurde zudem vor dem Hintergrund der Analyse von Querschnittsdaten getroffen, um auf diese Weise die Aussagekraft der Kontrollvariablen zu erhöhen. Auch dies hat allerdings begrenzte Reichweite, da auch bei der Fokussierung auf die Beabsichtigung eines Auslandsaufenthaltes nicht geklärt werden kann, ob diese z. B. durch bereits vorliegende Sprachkompetenzen befördert wird oder ob infolge der Absicht, ein Auslandsstudium zu absolvieren, Sprachkompetenzen erworben werden.

Eine weitere Einschränkung entsteht durch die ausschließliche Berücksichtigung der Beabsichtigung eines Auslandsstudiums. Andere Arten studienbezogener Auslandsaufenthalte (z. B. Sprachkurs, Praktikum) bleiben unberücksichtigt.

Mit Blick auf die Überprüfung unserer Hypothesen ist zu betonen, dass uns keine allgemeinen Daten zur Einschätzung konkreter Kosten- und Nutzenaspekte vorlie-

gen. Die dazu vorliegenden Daten beschränken sich jeweils auf die Gruppe mit realisierten Auslandsaufenthalten bzw. ohne realisierten Aufenthalt und ohne konkrete Auslandsabsicht, wobei die Studierenden gebeten wurden, die jeweiligen Gründe für ihre Aufenthalte bzw. die nicht geplante Realisierung anzugeben. Ohne eine übergreifende Bewertung von möglichen Kosten- und Nutzenaspekten können wir unsere Hypothesen jedoch lediglich am Outcome (Auslandsabsicht ja/nein) überprüfen, nicht jedoch, ob und in welcher Weise Studierende mit studienerschwerenden Beeinträchtigungen einzelne Aspekte anders bewerten als Studierende ohne (studienerschwerende) Beeinträchtigung.

Bezüglich der beeinträchtigungsspezifischen Angaben ist festzuhalten, dass diese ausschließlich als Selbstauskunft erfasst wurden. Dies gilt sowohl für die Form der Beeinträchtigung als auch die Angabe, in welchem Maße die Beeinträchtigung studienerschwerend ist. Ob dies jeweils durch eine medizinische Diagnose bestätigt ist, ist nicht bekannt. Da wir Gesundheit und gesundheitliche Beeinträchtigungen – einem biopsychosozialen Modell folgend – ohnehin als einen in hohem Maße subjektiv geprägten Aspekt betrachten, ist allerdings gerade mit Blick auf die individuell vorgenommene Kosten-Nutzen-Kalkulation die subjektive Bewertung der Beeinträchtigung von größerer Bedeutung als medizinische Diagnosen.

Die Beeinträchtigungsformen sind jedoch auf einem hohen Niveau aggregiert, was innerhalb der getroffenen Kategorien für ein hohes Maß an Heterogenität sorgen kann. Das kann insbesondere mit Blick auf unsere Generierung der Hypothesen bedeuten, dass die dort getroffenen Begründungen nicht oder nur teilweise zutreffend sind. Unter Umständen wäre hier eine qualitative Exploration geeigneter, um adäquate Hypothesen für die quantitative Analyse zu generieren.

Eine weitere Limitation ergibt sich daraus, dass elf Prozent der Studierenden mit studienerschwerender Beeinträchtigung die Form ihrer Beeinträchtigung nicht nennen möchten. Diese Studierenden sind in den Analysen nicht berücksichtigt. Es ist dabei davon auszugehen, dass diese Ausfälle nicht zufällig sind, sondern sich auf bestimmte Beeinträchtigungsformen konzentrieren.

6.3 Ausblick

In unserer Studie wird erfasst, inwieweit Studierende planen, ein Auslandsstudium zu absolvieren. Weiterführende Studien könnten vertiefende Fragestellungen zum Auslandsstudium untersuchen, z. B.:

- Unterscheiden sich Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung von Studierenden ohne gesundheitliche Beeinträchtigung hinsichtlich der (geplanten) *Länder* des Auslandsstudiums?
- Unterscheiden sich Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung von Studierenden ohne gesundheitliche Beeinträchtigung hinsichtlich der (geplanten) *Dauer* des Auslandsstudiums?
- Unterscheiden sich Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung von Studierenden ohne gesundheitliche Beeinträchtigung hinsichtlich der Häufigkeit, in der die Auslandsmobilität durch ein *Stipendium* gefördert wird oder nicht?
- Unterscheiden sich Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung von Studierenden ohne gesundheitliche Beeinträchtigung hinsichtlich der *Erfahrungen*, die sie während des Auslandsstudiums machen, z. B. im Hinblick auf die soziale Integration oder den Erwerb von Kompetenzen (z. B. interkulturelle Kompetenzen oder Sprachkenntnisse)?

Anknüpfend an die zugrunde liegende Fragestellung könnte in einem weiteren Schritt die *Art des Auslandsaufenthaltes* ausdifferenziert werden: Im vorliegenden Beitrag wird im Hinblick auf Karrierechancen das Auslandsstudium fokussiert und eine Vermischung verschiedener Arten von Aufenthalten vermieden, allerdings könnten die Hypothesen auch auf die Neigung, ein Auslandspraktikum oder einen Sprachkurs im Ausland zu absolvieren, Anwendung finden.

Ebenfalls anzuschließen wäre ein Abgleich zwischen der Absicht ein Auslandsstudium durchzuführen und der tatsächlichen *Realisierung* dessen. Um die Wirkungsmechanismen an den Schnittstellen der Entscheidungsprozesse abbilden zu können, müssten die Daten im Längsschnitt erhoben werden.

Literatur

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Action control: From cognition to behaviour* (S. 11–39). Heidelberg: Springer.
- Bakalis, S., & Joiner, T. A. (2004). Participation in tertiary study abroad programs: the role of personality. *International Journal of Educational Management*, 18(5), 286–291.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. Berlin. Stand: Januar 2017.

- Beierlein, C., Kemper, C. J., Kovaleva, A., & Rammstedt, B. (2013). Kurzsкала zur Erfassung allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartungen (ASKU). *Methoden, Daten, Analysen (mda)*, 7(2), 251–278.
- Christoffel-Blindenmission (CBM) (2018). *Website*. Abgerufen von <https://www.cbm.de/unsere-arbeit/themen/UN-Konvention-unterzeichnet-404969.html>
- Coleman, J. S. (1991). *Grundlagen der Sozialtheorie*. Band 1: Handlungen und Handlungssysteme. München: Oldenbourg.
- Dessoff, A. (2006). Who's Not Going Abroad? *International Educator* 2006(2) (Mar+Apr.), 20–27.
- Diefenbach, H. (2009). Die Theorie der Rationalen Wahl oder „Rational Choice“-Theorie (RCT). In D. Brock, M. Junge, H. Diefenbach, R. Keller, & D. Villányi (Hrsg.), *Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons. Eine Einführung* (S. 239–290). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Esser, H. (1993). *Soziologie: Allgemeine Grundlagen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Friedman, D., & Hechter, M. (1988). The contribution of rational choice theory to macro-socio-logical research. *Sociological Theory* 6(2), 201–218.
- Goel, L., De Jong, P., & Schnusenberg, O. (2010). Toward a Comprehensive Framework of Study Abroad Intentions and Behaviors. *Journal of Teaching in International Business* 21(4), 248–265.
- Granovetter, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology* 91(3), 481–510.
- Jonsson, J. O. (1999). Explaining Sex Differences in Educational Choice. An Empirical Assessment of a Rational Choice Model. *European Sociological Review* 15(4), 391–404.
- Kerst, Ch. (2016). Studienerfahrungen beeinträchtigter Studierender. Ergebnisse des Konstanzer Studierendensurveys im Vergleich. In U. Klein (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kratz, F., & Netz, N. (2018). Which mechanisms explain monetary returns to international student mobility? *Studies in Higher Education* 43(2), 375–400.
- Kroneberg, C. (2005). Die Definition der Situation und die variable Rationalität der Akteure. Ein allgemeines Modell des Handelns. *Zeitschrift für Soziologie* 34(5), 344–363.
- Kunz, V. (2004). *Rational Choice*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kutsche, M. J. (2012). *An Exploratory Study of Perceptions of Benefits and Barriers to Study Abroad for Students with Disabilities*. Grand Valley State University (Master's Thesis).
- Lörz, M., & Krawietz, M. (2011). Internationale Mobilität und soziale Selektivität: Ausmaß, Mechanismen und Entwicklung herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 63(2), 185–205.

- Lörz, M., Netz, N., & Quast, H. (2016). Why do students from underprivileged families less often intend to study abroad? *Higher Education* 72(2), 153–174.
- Matthews, P. R., Hameister, B. G., & Hosley, N. S. (1998). Attitudes of College Students Toward Study Abroad: Implications for Disability Service Providers. *Journal of Postsecondary Education and Disability* 13(2), 67–77.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016*. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Netz, N. (2015). What deters students from studying abroad? Evidence from four European countries and its implications for higher education policy. *Higher Education Policy* 28(2), 151–174.
- Netz, N., & Finger, C. (2016): New horizontal inequalities in German higher education? Social Selectivity of Studying Abroad between 1991 and 2012. *Sociology of Education* 89(2), 79–98.
- Netz, N., & Jaksztat, S. (2016). Explaining scientists' plans for international mobility from a life course perspective. *Research in Higher Education* 58(5), 497–519.
- Petzold, K. (2018). Fachspezifische Entscheidungen zum Auslandsstudium. Ein experimenteller Test der Wert-Erwartungstheorie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21(4), 817–838.
- Ramm, M., & Simeaner, H. (2014). *Behinderte und chronisch kranke Studierende. Sonderauswertung des 12. Studierendensurvey* (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung No. 78). Konstanz.
- Rammstedt, B., Kemper, C. J., Klein, M. C., Beierlein, C., & Kovaleva, A. (2013). Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: 10 Item Big Five Inventory (BFI-10). *Methoden, Daten, Analysen (mda)*, 7(2), 233–249.
- Salisbury, M. (2008). *Going Global: Understanding the Choice Process of the Intent to Study Abroad*. Chicago: University of Chicago Press.
- Salisbury, M., Umbach, P., Paulsen, M., & Pascarella, E. (2009). Going Global: Understanding the Choice Process of the Intent to Study Abroad. *Research in Higher Education* 50(2), 119–143.
- Scellato, G., Franzoni, C., & Stephan, P. (2015). Migrant scientists and international networks. *Research Policy* 44(1), 108–120.
- Trower, H., & Lehmann, W. (2017). Strategic escapes: negotiating motivations of personal growth and instrumental benefits in the decision to study abroad. *British Educational Research Journal* 43(2), 275–289.

- Unger, M., Wejwar, P., Zaussinger, S., & Laimer, A. (2012). beeinträchtigt studieren. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011. Berlin: Deutsches Studentenwerk.
- Zimmermann, J., & Neyer, F. J. (2013). Do We Become a Different Person When Hitting the Road? Personality Development of Sojourners. *Journal of Personality and Social Psychology* 105(3), 515–530.

Anhang

Tabelle A1:

berufliche Stellung der Eltern	niedrig (Referenz)	kann ich nicht einordnen/weiß ich nicht, nie berufstätig gewesen, Arbeiter*in, Angestellte*r mit einfacher Tätigkeit, Angestellte*r mit qualifizierter Tätigkeit, Beamter/Beamtin im einfach Dienst, Beam- ter/Beamtin im mittleren Dienst, Selbstständige*r ohne weitere Mitarbeiter*innen, Akademiker*in in freien Berufen ohne weitere Mitarbeiter*innen
	hoch	Angestellte*r mit eigenständiger Leistung in verantwortlicher Tätigkeit bzw. mit Fachverantwortung für Personal, Angestellte*r mit umfassenden Führungsaufgaben und Entscheidungsbefugnis- sen, Beamter/Beamtin im gehobenen Dienst, Beamter/Beamtin im höheren Dienst, Selbstständige*r mit weiteren Mitarbeiter*innen, Akademiker*in in freien Berufen mit weiteren Mitarbeiter*innen

Einstellungen gegenüber Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen in Österreich

1 Einleitung

Ein als abweichend wahrgenommenes Erscheinungsbild, Verhalten oder schlicht der Umstand, sich als *anders* geoutet zu haben, kann in der sozialen Interaktion unterschiedliche, sogar teilweise abwertende Reaktionen hervorrufen. So kann eine gesundheitliche Beeinträchtigung oder Behinderung zu Ablehnung und Stigmatisierung seitens Nicht-Beeinträchtigter führen.

In Österreich haben zwölf Prozent der Studierenden laut eigenen Angaben eine gesundheitliche Beeinträchtigung, die sich studienerschwerend auswirkt. Obwohl Beeinträchtigungen laut den Betroffenen häufig starke Auswirkungen auf das Studium haben und mit unterschiedlichen Schwierigkeiten im Studienalltag einhergehen, wenden sich nur wenige an Behindertenbeauftragte bzw. entsprechende Anlaufstellen der Hochschule. Rund die Hälfte von ihnen kontaktiert bei Schwierigkeiten weder einschlägige Berater*innen noch Lehrende, Kommiliton*innen oder andere Stellen an der Hochschule. Begründet wird dies häufig mit bereits erlebten Stigmatisierungen bzw. mit Stigmatisierungsbefürchtungen. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass die Mehrheit der Studierenden mit Beeinträchtigung angibt, es sei ihnen lieber, wenn möglichst wenige Personen an der Hochschule von der Beeinträchtigung wissen (Terzieva, Dibiasi, Kulhanek, Zaussinger, & Unger, 2016).

Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung oder Behinderung stellen eine stigmatisierte gesellschaftliche Gruppe dar und auch im Hochschulkontext hat das ‚Behinderungsstigma‘ einen negativen Einfluss auf die betroffenen Studierenden. Das Stigma als *Normabweichung* wird als solche im sozialen Umfeld konstruiert und in der sozialen Interaktion (auf der Verhaltensebene) als Stigmatisierung wirk-

sam (Goffman, 1967). Die Auffassung, dass gesundheitliche Beeinträchtigungen und die soziale Umwelt eng miteinander verflochten sind, geht auf das ‚soziale Modell‘ von Oliver (1983) zurück und wird als ein Protest gegen das herrschende ‚medizinische Modell‘, das Behinderung als individuelles körperliches Problem betrachtet, verstanden. Erst durch Zuschreibungen wird eine gesundheitliche Beeinträchtigung zur Behinderung und kann sich in Diskriminierungserfahrungen und tatsächlichen Hindernissen manifestieren. Zuschreibungen und Vorurteile sind eine Form von Einstellungen, die Menschen insbesondere im Rahmen ihrer Sozialisation erwerben und die dazu beitragen ihre Umwelt zu strukturieren (Fischer & Wiswede, 2009) – aber gleichzeitig Gefahr laufen, sich in negativen Bewertungen und Stigmatisierung auszudrücken.

Die Wirkung von Stigma ist zweifach: Die öffentliche Stigmatisierung steht im Wechselspiel mit der Selbst-Stigmatisierung, als selbstgerichtete Antwort auf die negative Bewertung durch die soziale Umwelt (Corrigan & Kleinlein, 2005). Daher sind nicht nur Stigmatisierungserfahrungen selbst, sondern auch Stigmatisierungsbefürchtungen mit Folgen verbunden: In Bezug auf die gesellschaftliche Teilhabe können sich diese mitunter in Kontaktverlust, sozialer Isolation und Rückzug ausdrücken, als Angst und Unsicherheit auf Ebene der sozialen Interaktion manifestieren oder sogar Konsequenzen auf der Identitätsebene haben (Cloerkes, 2000). Unter Studierenden äußert sich dies häufig im Fehlen von Lerngruppen, mangelndem Informationsfluss zwischen Betroffenen und ihren Kommiliton*innen und der fehlenden Inanspruchnahme spezifischer Angebote oder Unterstützungsleistungen (Terzieva et al., 2016; Unger, Wejwar, Zaussinger, & Laimer, 2012).

Auf die Frage, welche institutionellen Maßnahmen die Situation verbessern und dazu beitragen könnten, Hemmschwellen zu überwinden, nennen Studierende ihren Wunsch nach mehr Offenheit und Enttabuisierung des Themas (Terzieva et al., 2016). Dies verdeutlicht die tiefgreifende Bedeutung des sozialen Kontexts und des vorherrschenden Denkens über Behinderung für die Erfahrungen von Studierenden (Kimball, Wells, Ostiguy, Manly, & Lauterbach, 2016, S. 97).

In Anlehnung an die Theorie des sozialen Modells von Behinderung wurde das soziale Umfeld in der jüngsten österreichischen Studierenden-Sozialerhebung, die als Datengrundlage für den vorliegenden Artikel dient, erstmals untersucht. In den Ergebnissen spiegelt sich das Zusammenspiel von Individuum und Umwelt wider, denn einerseits nehmen Studierende mit Beeinträchtigung die Unterstützungsangebote an den Hochschulen nur bedingt in Anspruch, da sie u. a. negative Folgen einer Offenlegung der Beeinträchtigung befürchten oder bereits Stigmatisierung er-

lebt haben. Andererseits besteht seitens Studierenden ohne Beeinträchtigung Unsicherheit bei der Begegnung und sogar Ablehnung im sozialen Umgang miteinander (Terzieva et al., 2016).

Die Frage, wie gesundheitliche Beeinträchtigungen im Studenumfeld wahrgenommen werden, kann daher wichtige Hinweise zur Förderung von Inklusion im Hochschulsystem liefern. Hier setzt der vorliegende Beitrag an und untersucht Faktoren, die die Einstellung und Wahrnehmung von Studierenden gegenüber ihren Kommiliton*innen mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung beeinflussen. Die Fragestellung lautet daher:

*Welche Merkmale stehen im Zusammenhang mit oder haben einen Einfluss auf die Einstellung von Studierenden gegenüber ihren Kommiliton*innen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung?*

Zunächst erfolgt eine theoretische Verortung bzw. Rahmung des Beitrags. Dabei werden zentrale Begriffe und Konzepte in ihren Grundzügen erläutert, woran sich ein Überblick über relevante empirische Ergebnisse anschließt. Danach werden die methodische Herangehensweise und Ergebnisse der Analysen dargestellt und schließlich in eine breitere Diskussion eingebettet.

2 Theoretische Überlegungen

In diesem Abschnitt werden die grundlegenden Aspekte von Behinderung/gesundheitliche Beeinträchtigung im sozialen Kontext vorgestellt, die einen empirisch und theoretisch fundierten Rahmen für die darauffolgenden Analysen bilden. Neben theoretischen Überlegungen zu relevanten Begriffsdefinitionen werden empirische Befunde hinsichtlich der Bedeutung des sozialen (Studien-)Umfelds, der Interaktionen mit und der Wahrnehmung von gesundheitlich beeinträchtigten Studierenden im Hochschulkontext dargelegt.

2.1 Gesundheitliche Beeinträchtigung und das soziale Umfeld

Behinderung ist nicht ‚einfach‘ ein persönliches gesundheitliches Problem, sondern ein komplexes Phänomen, das im Spannungsfeld von Naturalismus und Sozialkonstruktivismus, individuellem Körper und gesellschaftlicher Wirklichkeit steht (Kastl, 2010; WHO, 2018a).

The International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) defines disability as an umbrella term for impairments, activity limitations and participation restrictions. Disability is the interaction between individuals with a health condition (e. g. cerebral palsy, Down syndrome and depression) and personal and environmental factors (e. g. negative attitudes, inaccessible transportation and public buildings, and limited social supports). (WHO, 2018b)

Mit dieser Definition von Behinderung geht die WHO einen Kompromiss zwischen den sogenannten *medizinischen* oder *individuellen* Ansätzen und dem *sozialen* Modell von Behinderung ein. Im Unterschied zum individuellen Modell, das vor allem in medizinischen und psychiatrischen Diskursen zu finden ist und Behinderung als Funktionsstörung auffasst, die individuell zu bewältigen ist, wird beim sozialen Modell (v. a. vom Sozialwissenschaftler Oliver in den 1980er-Jahren geprägt) Behinderung stets im sozialen Kontext und als Resultat von Barrieren in der sozialen Umwelt betrachtet (Oliver, 1983; Waldschmidt, 2005). Im Spannungsfeld solcher gegensätzlichen Denkweisen befasst sich die Soziologie der Behinderung im weitesten Sinne „mit Zusammenhängen zwischen Behinderung, sozialen Verhaltensweisen und sozialen Verhältnissen“ (Kastl, 2010, S. 41).

Unabhängig davon, welche Definition angewendet wird, besteht in der Forschung ein Konsens, dass Menschen mit Behinderung oder gesundheitlicher Beeinträchtigung eine stigmatisierte gesellschaftliche Gruppe darstellen und das Stigma einer Behinderung im Hochschulkontext einen negativen Einfluss auf die betroffenen Studierenden hat (Kimball et al., 2016). Der Stigma-Begriff geht auf das gleichnamige Werk des Soziologen Goffman (1967) zurück. Demnach wird unter Stigma ein Merkmal einer Person verstanden, das „in unerwünschter Weise anders ist, als wir es antizipiert hatten“ (Goffman, 1967, S. 13). Der Fokus auf zwischenmenschliche Interaktionen im Rahmen des Stigma-Konzepts spiegelt sich darin wider, dass Stigmata immer relativ sind und das Ergebnis von Zuschreibungsprozessen der Umwelt darstellen (Waldschmidt, 2011). In der Theorie des symbolischen Interaktionismus wird verdeutlicht, dass Zuschreibungen erst in der sozialen Interaktion entstehen (Denzin, 2004). Dieser Prozess erleichtert die Strukturierung des gesellschaftlichen Lebens, kann mitunter aber – wenn z. B. Mitmenschen über unterschiedliche Merkmale bestimmten Gruppen zugeordnet werden – auch zur Bildung von Vorurteilen führen, die mit Ausgrenzung und Diskriminierung einhergehen. Ebenso wie Vorurteile wirken Stigmata auf der Ebene der Einstellungen, stellen also (noch) kein tatsächliches Verhalten dar (Cloerkes, 2000). Die Verhaltensebene wird mit dem Begriff ‚Stigmatisierung‘ beschrieben, als das Verhalten aufgrund eines Stigmas. Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen – seien diese für Dritte wahrnehmbar

oder nicht – haben aufgrund optischer Merkmale, bestimmter Verhaltensweisen oder schlicht des Umstands sich als beeinträchtigt geoutet zu haben, oft Stigmatisierungserfahrungen erlebt (Cloerkes, 2009). Visibilität ist somit keine Voraussetzung, „erleichtert das Stigmatisieren“ jedoch (Cloerkes, 2009, S. 209).

Einstellungen werden in der Sozialpsychologie als Zustand der auf Erfahrungen basierenden Bereitschaft, auf äußere Reize zu reagieren und damit einen Einfluss auf Wahrnehmung und Verhalten ausüben zu können (Allport, 1935). Auch wenn der in den Anfängen häufig postulierte direkte Zusammenhang zwischen Einstellungen und dem tatsächlichen Verhalten (u. a. Thomas & Znaniecki, 1918) immer wieder infrage gestellt wurde (Ajzen & Fishbein, 1977), gilt die Einstellung einer Person zumindest als einer von mehreren Faktoren, die das Verhalten (mit)bestimmen (u. a. Ajzen & Fishbein, 1977; Benninghaus, 1973; Fischer & Wiswede, 2009). Erst die Kombination aus subjektiver Einstellung und sozialen Werten veranlasst das Individuum eine bestimmte Handlung zu setzen (Fischer & Wiswede, 2009). Im Zusammenspiel mit anderen dominanten Aspekten, wie z. B. dem sozialen Umfeld oder übergeordneten Werteorientierungen können Einstellungen auch ‚überstimmt‘ werden.

Als Ergebnisse sozialer Lernprozesse entwickeln sich Einstellungen im Laufe längerer Sozialisationserfahrungen und unterstützen Individuen bei der Strukturierung ihrer Wirklichkeit (Fischer & Wiswede, 2009). Allgemeine Wertevorstellungen werden in der primären Sozialisation erlernt, spezifische Einstellungen zu bestimmten ‚Objekten‘ im Rahmen weiterführender Erfahrungen – dies bedeutet aber nicht, dass kognitiv erlernte Einstellungen in einem konkreten Zusammenhang mit erlebten Kontextsituationen stehen müssen. Dies kann auch durch das häufig zitierte Beispiel in der Vorurteilsforschung verdeutlicht werden, wonach Fremdenfeindlichkeit unabhängig vom konkreten Umgang mit den angefeindeten Personen tradiert wird (Fischer & Wiswede, 2009). Einstellungen basieren auf drei unterschiedlichen Komponenten – den *kognitiven*, die als Annahmen und Überzeugungen beschrieben werden können, den *affektiven*, also emotionale Reaktionen, und den *behavioralen*, die sich im Verhalten zeigen (Werth & Mayer, 2008). Zudem sind Einstellungen unterschiedlich stark ausgeprägt: je größer die Übereinstimmung von kognitiver und emotionaler Komponente der Einstellung, desto höher die Wahrscheinlichkeit für entsprechendes Verhalten.

Wenngleich Einstellungen grundsätzlich als relativ starr angesehen werden, ist dieser Prozess mit der Kindheit keineswegs abgeschlossen, wie Cloerkes (2007) ausführt. Demnach spielt der Kontakt zu Menschen mit Behinderungen eine wichtige Rolle in der Ausprägung der Einstellungen. Grundsätzlich fördert Kontakt in

den meisten Fällen eine positive Haltung, entscheidend ist jedoch die Qualität des Kontakts und ob dieser z. B. freiwillig erfolgt. Also allein die Kontakthäufigkeit ist kein Garant für die Förderung von Akzeptanz, ausschlaggebend sind vielmehr die Rahmenbedingungen bzw. die Ausgestaltung der Begegnungen (Cloerkes, 2007). Für eine gesellschaftliche Inklusion spricht außerdem, dass Einstellungen einen größeren Effekt auf das Verhalten haben, wenn sie auf persönlichen als auf indirekten Erfahrungen basieren (Fischer & Wiswede, 2009).

Als eine weitere zentrale Determinante bei der Wahrnehmung durch Andere beschreibt Cloerkes (2007) die Form der Beeinträchtigung, wobei dem Ausmaß der Visibilität der Beeinträchtigung – sei es durch optische Merkmale oder im Verhalten – eine zentrale Rolle zugewiesen wird. Auch Goffman (1967) unterscheidet zwischen dem sofort sichtbaren und somit *diskreditierten* Anderssein (z. B. physische Behinderung) und dem Anderssein, das nicht ohne Weiteres wahrnehmbar und somit *diskreditierbar* ist (z. B. psychische Krankheiten, Leistungsstörungen). Dabei entwickeln stigmatisierte oder stigmatisierbare Personen unterschiedliche Strategien („impression management“), um (potenzielle) Stigmatisierungssituationen zu vermeiden oder zu bewältigen. Gerade die zweite Ebene, insbesondere im Kontext von Normabweichungen im kognitiven oder psychischen Bereich („invisible stigma“), verdeutlicht die zentrale Bedeutung des sozialen Umfelds.

Ausgehend von diesen theoretischen Konzepten orientiert sich die Definition von Behinderung bzw. gesundheitlicher Beeinträchtigung im vorliegenden Beitrag an der Theorie des sozialen Modells, indem die sozialen Reaktionen (Wahrnehmung und Einstellungen von Studierenden ohne Beeinträchtigung) im Studenumfeld näher analysiert werden.

2.2 Empirische Befunde

Wie im Abschnitt 2.1 festgehalten, steht das sozialpsychologische Einstellungskonzept in einem engen Zusammenhang mit dem soziologischen Stigma-Konzept: Sowohl Einstellungen als auch Stigmata entstehen im Zuge sozialer Prozesse und können – je nach sozialem Kontext – mit dem tatsächlichen Verhalten korrespondieren (z. B. Stigmatisierung, Diskriminierung). Die daraus resultierenden Erfahrungen von Stigmatisierung bleiben für die Betroffenen nicht ohne Konsequenzen. Eine Reihe von Studien belegt, dass sich beeinträchtigte Studierende mit erheblichen Stigmatisierungskonsequenzen konfrontiert sehen und ihre Schwierigkeiten häufig auf das Behinderungsstigma zurückführen (Markoulakis & Kirsh, 2013).

Studierende mit Beeinträchtigung kämpfen mit Angst vor Stigmatisierung und zögern, ihre Schwierigkeiten an der Hochschule offenzulegen, um ihre Privatsphäre zu schützen und Diskriminierung zu vermeiden (Martin, 2010; Tinklin, Riddell, & Wilson, 2005). Sie befürchten Nachteile im Studium sowie auch in ihren zukünftigen Beschäftigungsverhältnissen und sozialen Interaktionen (Martin, 2010). Studierende mit Beeinträchtigung in Österreich sowie auch in Deutschland (Terzieva et al., 2016; Poskowsky, Heißenberg, Zaussinger, & Brenner, 2018) beklagen, dass andere Studierende, Lehrende und Verwaltungsangestellte häufig nicht wissen, wie sie mit der Beeinträchtigung im Hochschulumfeld umgehen sollen, oder negative Einstellungen gegenüber jenen mit Beeinträchtigung haben. Daher ziehen einige Studierende vor, sich selbstständig mit ihren Problemen auseinanderzusetzen, damit möglichst wenige Menschen an der Hochschule über ihre beeinträchtigungsbedingten Schwierigkeiten wissen. Darüber hinaus wird von Kontaktschwierigkeiten, sozialer Isolation und fehlendem studienrelevantem Austausch berichtet (Poskowsky et al., 2018). Das Behinderungsstigma kann die Hemmschwelle erhöhen, bei Schwierigkeiten an der Hochschule jemandem (Anlaufstelle oder zuständige Person) zu kontaktieren (Kranke, Jackson, Taylor, Anderson-Fye, & Floersch, 2013; Markoulakis & Kirsh, 2013; Weiner, 1999; Denhart, 2008). Demgegenüber zeigen empirische Studien konsequent auf, dass Studierende mit Beeinträchtigung, die sich mit ihren Schwierigkeiten an andere Personen oder zuständige Stellen wenden, bessere akademische Leistung erbringen (Dong & Lucas, 2016; Trammell, 2003; Trammell & Hathaway, 2007; Martin, 2010; Kranke et al., 2013).

Obwohl Beeinträchtigungen häufig (sehr) starke Auswirkungen auf das Studium haben, wenden sich nur wenige Studierende an Beratungsstellen bzw. zuständige Personen der Hochschule. Dies liegt zum einen an der fehlenden Kenntnis spezifischer Beratungsangebote, zum anderen daran, dass am Nutzen solcher Beratung gezweifelt wird oder aber die Studierenden Hemmungen haben und mit dem Outing Stigmatisierung oder negative Reaktionen im Hochschulumfeld befürchten (Terzieva et al., 2016).

Die Folgen von Stigmatisierungserfahrungen/-angst können für die Betroffenen umso schwerwiegender sein, da die Studienzeit, vor allem zu Beginn (je nach den gegebenen Bedingungen) für viele eine herausfordernde Erfahrung darstellt: Es wird erwartet, den Studienalltag selbstständig zu bewältigen, selbst zu strukturieren und zu organisieren. Hinzu kommt, dass Studieren viele Anpassungen erfordern kann – zum ersten Mal fern von zu Hause leben, die Herausforderungen eines neuen sozialen Umfelds bewältigen oder mit finanziellen Schwierigkeiten zurechtkommen (Tinklin et al., 2005). In diesem Sinne kommt dem Umgang mit der Beeinträchtigung an der Hochschule eine besondere Rolle zu – eine fehlende Unterstützung seitens der Lehrenden,

mangelnde Lernförderung und eine Kultur, in der es schwierig ist, Probleme offenzulegen können zur studentischen Problemlage beitragen, wie Tinklin et al. (2005) betonen.

Das soziale Umfeld an der Hochschule, also insbesondere der Kontakt mit anderen Studierenden und Lehrenden, ist ausschlaggebend für Stigmatisierungserfahrungen. Studierende ohne Beeinträchtigung fühlen sich unsicher beim Treffen mit einer gesundheitlich beeinträchtigten Person, da sie nicht wissen wie sie sich verhalten sollen (Terzieva et al., 2016). Nur ein geringer Anteil fühlt sich sehr unwohl bei einer solchen Begegnung oder gibt an, dass sich beeinträchtigte Studierende im Studium weniger anstrengen müssen, Vorteile aufgrund ihrer Beeinträchtigung bekommen und/oder ihren Studienkolleg*innen zur Last fallen (Terzieva et al., 2016). Fichten und Amsel (1986) nach haben stereotypische Zuschreibungen seitens Studierender ohne Beeinträchtigung ihren physisch beeinträchtigten Mitstudierenden gegenüber negative Auswirkungen auf die Interaktion zwischen beiden Gruppen (Fichten & Amsel, 1986, S. 423). Die sogenannten ‚able-bodied‘ Studierenden (das sind also jene ohne Beeinträchtigung) beschreiben gesundheitlich beeinträchtigte Kommiliton*innen mit negativen Begriffen, schreiben ihnen weniger sozial erwünschte Merkmale zu und nehmen sie als das Gegenteil von Personen ohne Behinderung wahr (Fichten & Amsel, 1986, S. 423).

Welche Einstellungen gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen überwiegen, lässt sich in einem unterschiedlichen Ausmaß in den verschiedenen sozialen Gruppen beobachten: Demnach variieren die Einstellungen nach soziodemografischen Merkmalen wie z. B. Geschlecht, Alter, Bildungsgrad, Schichtzugehörigkeit, wobei in der Literatur teilweise von widersprüchlichen Ergebnissen berichtet und auf methodische Defizite hingewiesen wird (Cloerkes, 2007; Kreuz, 2002). Als relativ gesichert gilt, dass Frauen Menschen mit Behinderungen in stärkerem Maße akzeptieren als Männer. Allerdings ist unklar, ob sich diese Einstellungen auch im tatsächlichen Verhalten widerspiegeln oder der sozialen Erwünschtheit geschuldet sind, die bei Frauen stärker ausgeprägt ist (Cloerkes, 1985; Cloerkes, 2007; Schabmann & Kreuz, 1999). Zwischen dem Alter und der Einstellung konnte ein schwacher Zusammenhang beobachtet werden, wonach ältere Menschen tendenziell eher negativer gegenüber Menschen mit Behinderung eingestellt sind als jüngere. Aufgrund methodischer Vorbehalte werden die Ergebnisse zum Bildungsgrad als eher ungesichert beschrieben, wobei ein steigender Bildungsgrad tendenziell mit positiveren Einstellungen einhergeht. Zur Schichtzugehörigkeit finden sich widersprüchliche Aussagen. Hinsichtlich anderer soziodemografischer Merkmale, z. B. Familienstand, ethnische Herkunft, Beruf, Wohnort (Stadt/Land), konnten keine Zusammenhänge mit der Einstellung gegenüber behinderten Menschen festgestellt werden (Cloerkes, 2007).

Die Ergebnisse der österreichischen Studierenden-Sozialerhebung 2015 weisen auf unterschiedliche Einstellungen hin, wenn studienspezifische Merkmale wie der Hochschultyp oder das Studienfach betrachtet werden (Terzieva et al., 2016). Die Befunde gehen allerdings nicht über eine deskriptive Statistik hinaus, bieten dennoch einen wichtigen Ansatzpunkt für die vorliegende Analyse. Darüber hinaus weisen Studien auf einen Zusammenhang zwischen Lebenszufriedenheit bzw. subjektivem Wohlbefinden und vorurteilsbehafteten Einstellungen hin. Diese fokussieren hauptsächlich auf Vorurteile wie Fremdenfeindlichkeit, lassen sich jedoch vermutlich auf den Kontext der gesundheitlichen Beeinträchtigungen übertragen. So zeigen Zick, Küpper und Hövermann (2011) in ihrer Studie zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit einen negativen Zusammenhang zwischen allgemeiner Lebenszufriedenheit und der Abwertung von Fremdgruppen.

2.3 Theoretische Schlussfolgerungen im Überblick

Aus diesen theoretischen Überlegungen lässt sich ableiten, dass Studierende mit Beeinträchtigung eine häufig stigmatisierte Gruppe darstellen, wobei nicht nur die Erfahrung von Stigmatisierung, sondern auch die Angst vor solchen Erfahrungen sich äußerst einschränkend (sei es in Bezug auf Hilfesuche bei Schwierigkeiten oder die Interaktion mit Mitstudierenden oder Lehrenden) auf die Betroffenen auswirken kann. Demnach stellt das Behinderungsstigma (sowohl auf der Einstellungs- als auch auf der Verhaltensebene) eine Barriere für die von ihr betroffenen Personen dar.

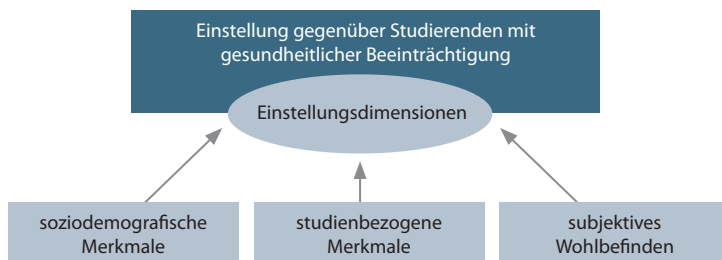
Um dazu beizutragen, adäquate Konzepte zur Entstigmatisierung entwickeln zu können, widmet sich der vorliegende Beitrag den Einstellungen gegenüber Behinderung/gesundheitlicher Beeinträchtigung im Hochschulkontext und zieht somit eine sehr spezifische Zielgruppe in Betracht. Die leitende Fragestellung lautet also:

*Welche Merkmale stehen im Zusammenhang mit oder haben einen Einfluss auf die Einstellung von Studierenden gegenüber ihren Kommiliton*innen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung?*

Um die unterschiedlichen Einstellungsdimensionen in Bezug auf Behinderung/gesundheitlicher Beeinträchtigung im Hochschulkontext zu identifizieren, wurde eine explorative Herangehensweise gewählt. Ausgehend von den betrachteten empirischen Studien, wurden zur Erklärung dieser Einstellungsmuster soziodemografische und studienbezogene Merkmale sowie auch Faktoren zum subjektiven Wohlbefinden näher betrachtet. Das Ausgangsmodell wird in der nachfolgenden Abbildung 1 dargestellt.

Abbildung 1:

Darstellung der theoretischen Überlegungen



(eigene Darstellung)

3 Datengrundlage und Methodik

3.1 Daten

Für die folgenden Analysen wurden Daten der jüngsten österreichischen Studierenden-Sozialerhebung herangezogen, eine wiederholt durchgeführte Befragung *aller* Studierenden an öffentlichen und privaten Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in Österreich (Vollerhebung) mit dem Ziel, einen Überblick über die Studien- und Lebensbedingungen von Studierenden zu geben. Die Daten, die hier verwendet werden, stammen aus der im Sommersemester 2015 durchgeführten Onlinebefragung, an der sich mehr als 47.000 Studierende (gültige Fälle) beteiligt haben. Insgesamt studierten zu diesem Zeitpunkt etwa 318.000 Studierende in Österreich (Zaussinger et al., 2016).¹

Laut Studierenden-Sozialerhebung 2015 haben rund zwölf Prozent der Befragten eigenen Angaben nach eine (oder mehrere) Beeinträchtigung(en), die sich einschränkend auf das Studium auswirkt (auswirken). Wie weiter oben bereits erläutert, wurde in der aktuellen Erhebung das soziale Modell von Behinderung (Oliver, 1996; Kastl, 2010) einschließlich dessen Implikationen für das soziale Miteinander untersucht: Einerseits erfolgte eine Wahrnehmungsmessung der Studienumwelt seitens der Studierenden mit Beeinträchtigung und andererseits eine Einstellungsmessung unter Studierenden ohne Beeinträchtigung, um die Offenheit bzw. Einstellungen der Studierenden allge-

¹ Der Nettorücklauf liegt folglich bei etwa 15 Prozent, wobei diese Quote unterschätzt ist, da in Österreich relativ viele Studierende prüfungsinaktiv sind (also inskribiert sind, aber de facto nicht studieren) und diese Studierenden deutlich seltener an der Befragung teilnehmen.

mein erfassen zu können. Dennoch unterliegt die Arbeit mit Einstellungskonzepten unterschiedlichen Limitationen, wie dem Problem der sozialen Erwünschtheit oder der unklaren Beziehung zwischen geäußerten Einstellungen und tatsächlichem Verhalten.

Um die Einstellungen gegenüber Studierenden mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung zu messen, wurden Studierende, die nach eigenen Angaben keine studienerschwerende gesundheitliche Beeinträchtigung haben, mittels zwei Fragebatterien danach gefragt, wie sie die Begegnung mit einer ‚Person mit einer Behinderung/chronischen Krankheit‘ erleben und wie sie Studierende mit einer solchen Beeinträchtigung wahrnehmen.

Auch wenn der Begriff Behinderung in rechtlicher Hinsicht sehr weit gefasst wird und laut § 3 BGStG (Österreichisches Behindertengleichstellungsgesetz) jede länger als sechs Monate andauernde körperliche, geistige oder psychische Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen umfasst, die geeignet ist, die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu erschweren, wird im Alltagssprachgebrauch oft nur eine eingeschränkte Auswahl an Beeinträchtigungen als Behinderung beschrieben. Dazu zählen etwa Querschnittslähmung, Blindheit, Gehörlosigkeit sowie geistige Behinderungen, also Beeinträchtigungen mit einem hohen Grad an Wahrnehmbarkeit im Aussehen oder Verhalten (Kastl, 2010). Um zu erreichen, dass bei der Messung der Einstellung ein erweitertes Spektrum an Beeinträchtigungen berücksichtigt wird, und in diesem Sinne auch nicht wahrnehmbare Beeinträchtigungen bewertet werden, wurde die Fragestellung um die Begriffe ‚chronische Krankheit‘ bzw. ‚gesundheitliche Beeinträchtigung‘ ergänzt. Ebenso ist festzustellen, dass nur ein geringer Anteil der befragten Studierenden ihre gesundheitliche Beeinträchtigung als solche bezeichnet (0,8 % aller Studierenden), auch wenn dies juristisch betrachtet zutreffend wäre. Daher wird im vorliegenden Beitrag gesundheitliche Beeinträchtigung als Sammelbezeichnung für alle Formen von Behinderungen, chronischen oder psychischen Erkrankungen und Teilleistungsstörungen verwendet.

Um auf die Frage nach den Faktoren, welche im Zusammenhang mit oder einen Einfluss auf die Einstellung von Studierenden gegenüber ihren Kommiliton*innen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung haben, eingehen zu können, werden zunächst mittels einer Hauptkomponentenanalyse Einstellungsindizes gebildet, die die unterschiedlichen Dimensionen der Einstellung widerspiegeln und als abhängige Variablen in den darauf aufbauenden genesteten multiplen Regressionsanalysen dienen. Die folgenden Abschnitte stellen die genaue methodische Herangehensweise vor, wobei sie auf die Einstellungsvariablen, die Bildung der Einstellungsindizes, sowie auch auf die in der Analyse herangezogenen Prädiktoren eingehen.

3.2 Einstellungsmessung

Die Operationalisierung der Einstellung zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen erfolgte über zwei Fragebatterien, die sich an jene Studierenden richteten, die keine gesundheitliche Beeinträchtigung angaben. Der erste Teil behandelt die Gefühle bei der Begegnung mit einer Person mit einer Behinderung/chronischen Krankheit. Die Bewertung folgender Aussagen erfolgte anhand einer fünfstufigen Likert-Skala mit den Polen (1) ‚trifft sehr zu‘ bis (5) ‚trifft gar nicht zu‘:

Tabelle 1:

Messung der Einstellung gegenüber Personen mit einer Behinderung/chronischen Krankheit

Inwiefern beschreiben die folgenden Aussagen Ihre Gefühle, wenn Sie eine Person mit einer Behinderung/chronischen Krankheit treffen?

Ich fühle mich sehr unwohl und versuche den Kontakt möglichst kurz zu halten. <i>(Item 1)</i>	5 %
Ich fühle mich unsicher, weil ich nicht weiß, wie ich mich verhalten soll. <i>(Item 2)</i>	27 %
Ich empfinde eine solche Begegnung als besonders abschreckend. <i>(Item 3)</i>	2 %

n = 20.284

Ausgewiesen sind die Anteile jener Studierenden, welche das jeweilige Item auf einer Skala von 1 (trifft sehr zu) bis 5 (trifft gar nicht zu) mit 1 oder 2 beantwortet haben.

(Studierenden-Sozialerhebung 2015)

Diese Fragebatterie wurde in Anlehnung an die ‚Interaction with Disabled Persons Scale‘ (IDP; Gething & Wheeler, 1992) erstellt. Der IDP-Skala liegt die theoretische Annahme zugrunde, dass negative Einstellungen Unsicherheit und Angst widerspiegeln, die wiederum auf Gefühle von Befremdung und fehlende Gewohnheit im Umgang mit Personen mit Beeinträchtigung zurückzuführen sind. Damit verbindet die Skala die emotionale Dimension mit den behinderten Menschen gegenüber geäußerten sozialen Reaktionen (Fröhlich, 2009).

Zudem wurde, in Anlehnung an die Instrumente ‚Einstellungen gegenüber Körperbehinderten‘ nach Seifert und Bergmann (1983), ‚Attitudes Towards Disabled Persons Scale‘ nach Yuker (1988) und ‚Mental Retardation Attitude Inventory-R‘ nach Schabmann und Kreuz (1999), eine weitere Fragebatterie entwickelt, die sich auf die konkrete Situation im Studienalltag bezieht:

Tabelle 2:

Messung der Einstellung gegenüber Kommiliton*innen mit einer Behinderung/
gesundheitlichen Beeinträchtigung im Studienalltag

Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu? Studierende mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung/Behinderung ...	
... fallen ihren Studienkolleg*innen zur Last. (Item 4)	2 %
... sind genauso leistungsfähig wie alle anderen Studierenden. (Item 5)	70 %
... erwarten oft, dass man auf sie besonders Rücksicht nimmt. (Item 6)	9 %
... müssen sich oft weniger anstrengen, um gute Noten zu bekommen. (Item 7)	4 %
... sollten bei Bedarf mehr Zeit für Prüfungen haben. (Item 8)	57 %
... schieben ihre Beeinträchtigung oft vor, um Vorteile im Studium zu bekommen. (Item 9)	3 %
... sind für ein Studium genauso geeignet wie andere. (Item 10)	86 %

n = 20.284

Ausgewiesen sind die Anteile jener Studierenden, welche das jeweilige Item auf einer Skala von 1 (trifft sehr zu) bis 5 (trifft gar nicht zu) mit 1 oder 2 beantwortet haben.

(Studierenden-Sozialerhebung 2015)

Eine erste deskriptive Sichtung der Daten zeigt, dass die positive Einstellung gegenüber Studierenden mit Beeinträchtigung überwiegt (vgl. Tab. 1 und Tab. 2). So empfindet die Mehrheit der Studierenden ohne Beeinträchtigung ihre gesundheitlich beeinträchtigten Kommiliton*innen als genauso leistungsfähig und geeignet für ein Studium. Nichtsdestotrotz gibt jede*r vierte Studierende ohne Beeinträchtigung Unsicherheit bezüglich des eigenen Verhaltens an; ein geringer Anteil (< 5 %) empfindet die Begegnung sogar als abschreckend oder fühlt sich dabei unwohl. Einige wenige Befragten geben an, dass Studierende mit Beeinträchtigung unfaire Vorteile aufgrund ihrer Erkrankung bekommen oder besondere Rücksichtnahme erwarten. Je nach Geschlecht, Alter und Hochschultyp zeigen sich zum Teil deutliche Unterschiede in der Bewertung dieser Aussagen (Terzieva et al., 2016).

Um die Struktur und die Reliabilität des Instruments zur Erhebung der Einstellung gegenüber Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen zu prüfen, wurde eine Vorgehensweise gewählt, die das Erstellen aussagekräftiger Indizes, die die unterschiedlichen Ebenen der Einstellungen darstellen, ermöglicht. Zwar kann die Unterscheidung in affektive und kognitive Einstellungsdimensionen theoretisch begründet werden, jedoch ist eine weitere Unterteilung (v. a. der kognitiven Ebene) nicht aus den theoretischen Überlegungen abzuleiten und daher eine explorative Analyse anzuwenden.

Tabelle 3:

Rotierte Faktormatrix der Items zur Einstellung gegenüber Studierenden mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung

	Abwertung	soziale Akzeptanz	emotionale Wahrnehmung
Inwiefern beschreiben die folgenden Aussagen Ihre Gefühle, wenn Sie eine Person mit einer Behinderung/chronischen Krankheit treffen?			
Ich fühle mich sehr unwohl und versuche den Kontakt möglichst kurz zu halten.	0,144	0,086	0,873
Ich fühle mich unsicher, weil ich nicht weiß, wie ich mich verhalten soll.	0,045	-0,052	0,804
Ich empfinde eine solche Begegnung als besonders abschreckend.	0,184	0,152	0,727
Studierende mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung/Behinderung ...			
... sind genauso leistungsfähig wie alle anderen Studierenden.*	0,04	0,869	0,047
... erwarten oft, dass man auf sie besonders Rücksicht nimmt.	0,776	0,021	0,126
... müssen sich oft weniger anstrengen, um gute Noten zu bekommen.	0,8	0,131	0,123
... schieben ihre Beeinträchtigung oft vor, um Vorteile im Studium zu bekommen.	0,845	0,125	0,112
... sind für ein Studium genauso geeignet wie andere.*	0,178	0,833	0,086
erklärte Varianz	35 %	16 %	18 %
KMO Measure of Sampling Adequacy: 0,709; erklärte Varianz: 69 %			
Cronbach-Alpha: 0,709			

n = 17.748

* Die Ausprägungen dieser Items wurden für die Faktorenanalyse gedreht.

(eigene Berechnungen auf Basis der Daten der Studierenden-Sozialerhebung 2015)

Da das Ziel in einer Strukturierung der Daten zur Einstellung zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen liegt und nicht im Erklären der Zusammenhänge zwischen einzelnen Items, wird die Hauptkomponentenanalyse gewählt (Backhaus, Erichson, Plinke, & Weiber, 2008). Im Rahmen der Reliabilitäts- bzw. Hauptkomponentenanalyse wurden zwei Einstellungsisems aus der Analyse ausgeschlossen, da sie auf mehreren Faktoren eine hohe Ladung aufwiesen (Item 4) oder der Ausschluss des Items eine wesentliche Verbesserung des Cronbachs-Alpha-Werts erzielte (Item 8). Mit den verbleibenden Einstellungsisems wurde schließlich eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt, um eine Einfachstruktur in der Faktorenlösung zu erzielen. Insgesamt konnten drei Faktoren extrahiert werden, die gemeinsam knapp 70 Prozent

der Varianz erklären (vgl. Tab. 3). Diese Analysen ergaben ein zufriedenstellendes Bild: Sowohl der Bartlett-Test ($\text{Chi-Quadrat}(28)=36128,90$, $p < .001$) als auch das Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy ($\text{KMO}=0,709$) weisen darauf hin, dass sich die Variablen für eine Faktoranalyse eignen (Backhaus et al., 2008). Im Rahmen der internen Konsistenzanalysen wurde der Cronbachs-Alpha-Koeffizient als Maßzahl ermittelt, wobei ein Alpha größer 0,7 auf interne Konsistenz hinweist (Spector, 1992). Die Reliabilitätskoeffizienten wurden gruppiert nach den extrahierten Faktoren berechnet. Für alle Items wurden zumindest befriedigende Konsistenzen ermittelt.

Um die Ausfülldauer des Fragebogens zu kürzen, wurde der Fragebogen teilweise modularisiert, d. h. einzelne Themenblöcke waren nach einem Zufallsprinzip nur für einen Teil (i. d. R. 50 %) der Studierenden auszufüllen. Da dies die beiden Fragen zur Einstellung gegenüber Studierenden mit Beeinträchtigung betrifft und im Zuge der Analyse mit listenweisem Fallausschluss vorgegangen wurde, basiert die Hauptkomponentenanalyse auf 17.748 Fällen.

Auf Basis der ermittelten Faktorladungen (vgl. Tab. 3) wurden drei gewichtete Indizes gebildet:

- *Index 1 ‚Abwertung‘* umfasst Aussagen zu ungerechtfertigten Vorteilen, die andere Studierende gegenüber Studierenden mit Beeinträchtigung haben (Items 6, 7, 9);
- *Index 2 ‚Soziale Akzeptanz‘* umfasst Aussagen zu Leistungsfähigkeit und Eignung im Studium von Studierenden mit Beeinträchtigung (Items 5, 10);
- *Index 3 ‚Emotionale Wahrnehmung‘* umfasst Aussagen zum Empfinden, das der unmittelbare Kontakt mit Studierenden mit Beeinträchtigung hervorruft (Items 1, 2, 3).

3.3 Einflussfaktoren

Auf Basis der in Abschnitt 2 dargestellten theoretischen Überlegungen wurden zur Erklärung der Einstellungsmuster soziodemografische und studienbezogene Merkmale sowie auch Faktoren zum subjektiven Wohlbefinden herangezogen.

Die soziodemografischen Merkmale umfassen Geschlecht, Alter und Bildungsherkunft, die über die höchste abgeschlossene Bildung der Eltern operationalisiert wurde. Der Einfluss des Hochschulumfelds wird anhand von drei Einflussfaktoren untersucht: Unterschiede in der Fächerkultur werden über die *Studienfelder* nach der ISCED-1999-Klassifikation und den *Hochschultyp* (Wissenschaftliche Universitäten, Kunstuniversitäten, Privatuniversitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen) operationalisiert. Die *Studienrichtungsgröße* dient als Indikator für die Rah-

menbedingungen an der Hochschule, der für typische Probleme in Massenfächern wie z. B. Überfüllung steht.

Schließlich wird das subjektive Wohlbefinden über drei unterschiedliche Konzepte erfasst: Der *Grad der akademischen Integration* wird über einen Index operationalisiert, der die Einschätzungen der Studierenden zu ihrem Zurechtfinden im akademischen Umfeld, der empfundenen Zugehörigkeit an der Hochschule sowie der Frage, ob Studieren das Richtige für sie sei umfasst. Die *Studienzufriedenheit* wird anhand eines weiteren Index untersucht, der vier Aussagen umfasst: ‚Ich kann mich mit meinem Studium gut identifizieren‘, ‚Ich bin gerne Student*in an dieser Hochschule‘, ‚Ich würde mein Studium weiterempfehlen‘, ‚Meine Erwartungen an mein Studium an dieser Hochschule wurden voll und ganz erfüllt‘. Zuletzt wird auch das Vorliegen von studienerschwerenden Stressfaktoren (z. B. stressbedingte gesundheitliche Beschwerden, fehlende Studienmotivation) bzw. psychischen Beschwerden (z. B. mangelndes Selbstwertgefühl, depressive Stimmungen, soziale Isolation, Prüfungsangst) untersucht.² Beide Aspekte basieren auf einer Fragebatterie, die zur Dimensionsreduktion einer Hauptkomponentenanalyse unterzogen wurde. Das Ergebnis liefert zwei Faktoren – die Studienzufriedenheit und die akademische Integration. Die Indizes wurden anhand der Faktorladungen (vgl. Tab. A1 im Anhang) gewichtet.

Um bei bivariaten Analysen auftretende Drittvariableneffekte zu kontrollieren, werden genestete multiple Regressionsanalysen durchgeführt. Genestete Modelle ermöglichen eine detaillierte Interpretation im Hinblick auf die Veränderung der Modellgüte und die Koeffizienten. Dabei dienen die Einstellungsindizes³ jeweils als abhängige Variable. Zusammenfassend bedeutet dies, dass folgende Variablen schrittweise in die Regressionsanalyse aufgenommen werden:

- *Schritt 1 – soziodemografische Merkmale:* Alter, Geschlecht und Bildungsherkunft
- *Schritt 2 – studienbezogene Merkmale:* Hochschultyp, Studienfelder (ISCED 1999) und Größe des Studienfachs
- *Schritt 3 – subjektives Wohlbefinden im Studium:* Indizes zur akademischen Integration sowie zur Studienzufriedenheit und Vorliegen von stressbedingten gesundheitlichen bzw. psychischen Beschwerden, die das Studium beeinträchtigen

Durch das stufenweise Vorgehen können Effekte isoliert und Zusammenhänge zwischen den Variablen systematisch identifiziert werden. Alle Regressionsvorausset-

2 Psychische *Beschwerden* sind von psychischen *Erkrankungen* zu unterscheiden.

3 Da es sich bei allen Indizes um rechtsschiefe Verteilungen handelt, wurden die logarithmierten Werte in die Regressionsanalyse aufgenommen.

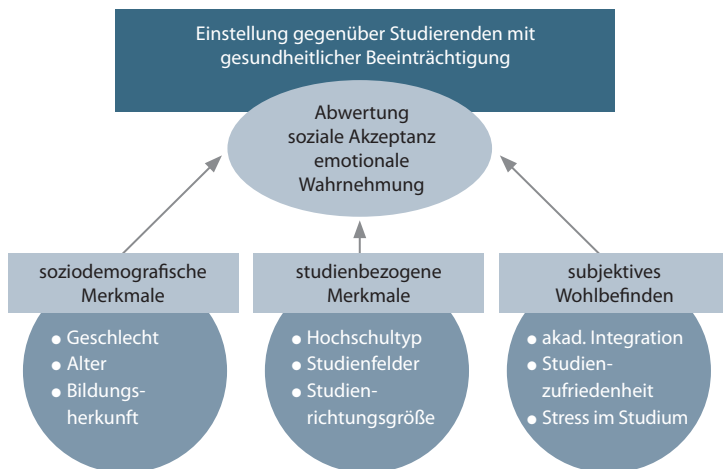
zungen wurden nach Urban und Mayerl (2011) überprüft und es wurden zumindest befriedigende Ergebnisse ermittelt. Da die Modularisierung des Fragebogens neben den Fragen zur Einstellung gegenüber Studierenden mit Beeinträchtigung auch einige der erklärenden Variablen betrifft und mit listenweisem Fallausschluss vorgegangen wurde, liegt die gültige Fallzahl in den Modellen schließlich bei 4.022.

3.4 Zusammenfassende Darstellung des Modells

Die theoretischen Überlegungen und explorativen Analysen haben ergeben, dass sich die Einstellung gegenüber Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen auf drei unterschiedlichen Ebenen zeigt: *Abwertung*, *soziale Akzeptanz* und *emotionale Wahrnehmung*. Diese werden jeweils als abhängige Variablen in ein Modell aufgenommen, um zu analysieren, welche Merkmale einen Einfluss auf die Einstellung von Studierenden gegenüber ihren Kommiliton*innen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung haben und inwiefern sich dabei Unterschiede zwischen den Einstellungsdimensionen herauskristallisieren. Die unabhängigen Variablen umfassen ein Set aus soziodemografischen, studienbezogenen Merkmalen und Charakteristika zum subjektiven Wohlbefinden, wie folgende Abbildung veranschaulicht:

Abbildung 2:

Grafische Darstellung des Modells



(eigene Darstellung)

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der geschätzten Regressionsmodelle zur Einstellung gegenüber Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen berichtet. Wie bereits in den vorangegangenen Unterabschnitten erläutert, werden insgesamt drei genestete Modelle berechnet, wobei die gebildeten Einstellungsindizes jeweils als abhängige Variable herangezogen werden. Die unabhängigen Variablen werden schrittweise ins jeweilige Modell aufgenommen. In Tabelle 4 sind die standardisierten Beta-Koeffizienten und das korrigierte R-Quadrat dargestellt.

4.1 Modell ‚Abwertung‘

Die Befunde des Modells, das den Einfluss der gewählten Prädiktoren auf die abwertende Einstellung gegenüber Studierenden mit Beeinträchtigung schätzt, zeigen, dass das Alter sowie auch die akademische Integration und Studienzufriedenheit – unter Konstanthaltung der anderen Einflussgrößen – einen signifikanten Effekt haben. Demnach nimmt die Abwertung mit steigendem Alter ebenso ab, wie eine bessere akademische Integration und eine höhere Studienzufriedenheit die Abwertung reduzieren. Demgegenüber haben weder das Geschlecht oder die Bildungsherkunft noch die studienerschwerenden Stressfaktoren oder psychischen Beschwerden einen signifikanten Einfluss auf die abwertende Einstellung gegenüber Studierenden mit Beeinträchtigung.

Im Hinblick auf das Studenumfeld zeigt sich, dass der Hochschulsektor – auch wenn nur bedingt – einen signifikanten Einfluss auf das Ausmaß an abwertenden Einstellungen aufweist. So haben Studierende an Kunstuniversitäten signifikant seltener abwertende Einstellungen gegenüber Kommiliton*innen mit Beeinträchtigung als die Referenzgruppe der Studierenden an wissenschaftlichen Universitäten. Dieser Effekt wird dennoch im nächsten Modellschritt von den Variablen zum Wohlbefinden im Studium vollständig erklärt, d. h. er hat keinen signifikanten Einfluss auf die abwertende Einstellung. Zudem zeigt sich, dass Studierende an Pädagogischen Hochschulen signifikant häufiger abwertende Einstellungen haben als jene an wissenschaftlichen Universitäten. Unter Berücksichtigung der Variablen zum Wohlbefinden im Studium wird dieser Effekt verstärkt. Demgegenüber lassen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede bezüglich der Studienfelder oder der Größe der Studienrichtung festhalten. Es lässt sich also schließen, dass weder die Fachkultur noch der Hochschultyp einen Einfluss auf die abwertende Einstellung gegenüber Studierenden mit Beeinträchtigung haben.

Die im Modell berücksichtigten exogenen Variablen erklären 2,1 Prozent der Streuung der abhängigen Variable ‚Abwertung‘.

4.2 Modell ‚Soziale Akzeptanz‘

In diesem Modell haben das Geschlecht sowie die Bildungsherkunft einen signifikanten Einfluss auf das Ausmaß an sozialer Akzeptanz. Frauen weisen eine höhere soziale Akzeptanz auf als Männer, wohingegen Studierende, deren Eltern einen Hochschulabschluss haben, eine geringere soziale Akzeptanz als die Referenzgruppe der Studierenden ohne Akademiker*inneneltern aufweisen. Beide Effekte bleiben auch unter Kontrolle der anderen Einflussgrößen beinahe konstant. Während eine bivariate Betrachtung nahelegt, dass die soziale Akzeptanz mit zunehmendem Alter etwas abnimmt, zeigt sich im multiplen Regressionsmodell kein signifikanter Einfluss.

Unter Konstanthaltung von soziodemografischen Merkmalen, lassen sich signifikante Effekte mancher Hochschultypen festhalten: Studierende an Privatuniversitäten und Pädagogischen Hochschulen weisen demnach eine geringere Akzeptanz auf als Studierende an wissenschaftlichen Universitäten. Unter Kontrolle der Variablen zum Wohlbefinden im Studium wird dieser Effekt sogar verstärkt. Des Weiteren üben alle Studienfelder mit Ausnahme der Pädagogik (im Vergleich zum Gesundheits-/Sozialbereich) sowie auch die Studienrichtungsgröße keinen signifikanten Einfluss auf die soziale Akzeptanz Studierender mit Beeinträchtigung aus.

Das Hinzufügen der Variablen zum Wohlbefinden im Studium bewirkt eine geringfügige Verbesserung der Modellgüte, wobei lediglich die akademische Integration einen signifikanten Einfluss ausübt – eine bessere akademische Integration erhöht die soziale Akzeptanz. Außerdem weisen nun neben Studierenden in Pädagogik auch jene in Ingenieurwesen im Vergleich zu jenen im Gesundheits-/Sozialbereich eine signifikant höhere soziale Akzeptanz auf. Alle anderen unterscheiden sich nicht signifikant von der Referenzgruppe.

Das *vollständige* Modell erklärt 2,2 Prozent der Streuung der abhängigen Variable ‚soziale Akzeptanz‘.

4.3 Modell ‚Emotionale Wahrnehmung‘

Im Hinblick auf das emotionale Unbehagen im Kontakt mit gesundheitlich beeinträchtigten Personen zeigen sich, anders als bei Abwertung und sozialer Akzeptanz, deutlichere Effekte der gewählten Prädiktoren auf die abhängige Variable. So nimmt das emotionale Unbehagen mit steigendem Alter ab. Die Bildungsherkunft übt kei-

nen statistisch signifikanten Einfluss aus, während der Effekt vom Geschlecht erst durch das Hinzufügen der weiteren Prädiktoren signifikant wird: Das Geschlecht hat im soziodemografischen Grundmodell keinen signifikanten Einfluss, fällt im zweiten Modell (inkl. studienbezogene Merkmale) knapp nicht signifikant ($p=0,055$) aus und wird erst unter Kontrolle weiterer Merkmale zum Wohlbefinden zu einem signifikanten Einflussfaktor auf das emotionale Unbehagen im Kontakt mit gesundheitlich beeinträchtigten Personen – Frauen verspüren etwas mehr Unbehagen. In diesem Fall agieren die Variablen zum Wohlbefinden im Studium als Suppressoren, da sie den Vorhersagebeitrag der Variable Geschlecht erhöht.

Im Hinblick auf die studienbezogenen Merkmale, die im zweiten Modell hinzugefügt werden, zeigt sich, dass die Studienfelder einen hochsignifikanten Einfluss auf das emotionale Unbehagen ausüben. Demnach weisen Studierende aller Studienfelder im Vergleich zu jenen im Gesundheits-/Sozialbereich ein höheres emotionales Unbehagen auf. Am stärksten ist der Effekt bei Studierenden in sozialwissenschaftlichen, wirtschaftswissenschaftlichen und rechtswissenschaftlichen Fächern. Diese Effekte werden durch das Hinzufügen der Variablen zum Wohlbefinden im Studium marginal verringert, bleiben dennoch hochsignifikant.

Des Weiteren wird das emotionale Unbehagen durch die Variablen zum Wohlbefinden im Studium signifikant beeinflusst. Eine geringere akademische Integration sowie auch das Vorliegen mindestens eines studienerschwerenden Stressfaktors erhöhen signifikant das emotionale Unbehagen. Umgekehrt weisen Studierende mit höherer Studienzufriedenheit ein höheres emotionales Unbehagen im Kontakt mit gesundheitlich beeinträchtigten Personen auf als jene, die weniger zufrieden sind. Interessant ist auch, dass Studierende mit psychischen Beschwerden im Vergleich zu jenen ohne solche Beschwerden ein signifikant geringeres Unbehagen aufweisen, auch wenn der Effekt relativ gering ausfällt.

In diesem Modell führt das Hinzufügen weiterer Prädiktoren zur deutlicheren Verbesserung des Vorhersagewerts: Während das soziodemografische Grundmodell einen R-Quadrat von 0,029 aufweist, steigt dieser Wert über 0,049 im zweiten Schritt (inkl. studienbezogene Merkmale) auf 0,075 mit der Einführung des subjektiven Wohlbefindens im dritten Modell.

4.4 Diskussion des Gesamtergebnisses

Der Vergleich der Modelle zeigt deutlich, dass sich die drei identifizierten Dimensionen der Einstellung gegenüber Studierenden mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung durch unterschiedliche Einflussfaktoren charakterisieren lassen. Beispielsweise

übt die Fächerkultur, unter Kontrolle von soziodemografischen Merkmalen und Variablen zum Wohlbefinden im Studium, lediglich auf das emotionale Unbehagen, nicht aber auf die Abwertung oder die soziale Akzeptanz einen signifikanten Einfluss aus. Auch hinsichtlich der soziodemografischen Merkmale zeigen sich zwischen den drei Einstellungsindizes deutliche Unterschiede, wobei nicht signifikante Ergebnisse ein Indiz dafür sind, dass diese Variablen nur einen geringen Einfluss auf die Einstellung gegenüber Studierenden mit Beeinträchtigung haben und sich damit auch nur schlecht zur Vorhersage eignen. So ist die Bildungsherkunft nur für die Ausprägung der sozialen Akzeptanz ausschlaggebend, zunehmendes Lebensalter wirkt sich nur auf die Abwertung und das emotionale Unbehagen positiv aus und das Geschlecht insbesondere auf die Akzeptanz von Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen.

Außerdem erklären die herangezogenen unabhängigen Variablen einen größeren Anteil der Unterschiede der emotionalen Wahrnehmung, die sich generell auf Personen mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung bezieht, während die Dimensionen Abwertung oder soziale Akzeptanz auf die Einstellung gegenüber Studierenden abzielen. Jedoch ist anzumerken, dass alle Modelle ein sehr niedriges R-Quadrat aufweisen. Dies zeigt, dass die exogenen Variablen in den *Regressionsmodellen* kaum einen Einfluss auf die jeweilige endogene Variable ausüben, und weist darauf hin, dass die Einstellung gegenüber Studierenden mit Beeinträchtigung, insbesondere die Abwertung und soziale Akzeptanz, auf andere nicht beobachtete Merkmale zurückzuführen ist. Dies steht im Einklang mit der These, dass Einstellungen bereits früh im Rahmen des Sozialisationsprozesses durch die Vermittlung von sozialen Normen geprägt werden.

Dennoch lassen sich aus den durchgeführten Regressionsanalysen einige interessante Ergebnisse festhalten:

Ebenso wie im Rahmen anderer Studien festgestellt werden konnte, zeigt die vorliegende Analyse, dass *Frauen* eine positivere Einstellung in der sozialen Akzeptanz von Studierenden mit Beeinträchtigung aufweisen. Allerdings wird in anderen Untersuchungen darauf hingewiesen, dass dies vermutlich in erster Linie auf die höhere soziale Erwünschtheit zurückzuführen ist (u. a. Cloerkes, 1985). Ein Hinweis dafür könnte sein, dass Frauen aber gleichzeitig – mit einem etwas geringeren Effekt – ein höheres emotionales Unbehagen beim Kontakt angeben.

Das *Alter* übt auf die Abwertung und das emotionale Unbehagen, nicht aber auf die soziale Akzeptanz einen signifikanten Einfluss aus: Im Unterschied zu anderen Studien weisen ältere Studierende insbesondere eine positivere emotionale Wahrnehmung auf und stimmen (mit einem geringeren Effekt) seltener den Aussagen

der Abwertung von Menschen mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung zu. Dies könnte daran liegen, dass sich die vorliegende Analyse auf eine spezifische Gruppe, nämlich Studierende beschränkt, während in der Literatur, die in den theoretischen Überlegungen herangezogen wird, gesamtgesellschaftliche Beobachtungen angestellt werden.

Die *Bildungsherkunft* ist lediglich im Modell zur sozialen Akzeptanz ausschlaggebend, hat dort aber einen hochsignifikanten Einfluss auf die Einstellung gegenüber Studierenden mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung. Dieser Effekt ist nicht besonders stark ausgeprägt, bleibt aber auch unter Berücksichtigung anderer soziodemografischen oder studienbezogenen Merkmalen oder Variablen zum Wohlbefinden im Studium annähernd konstant: Studierende mit Akademiker*inneneltern weisen eine geringere soziale Akzeptanz gegenüber Studierenden mit Beeinträchtigung auf als Studierende aus bildungsferneren Schichten. Dies ist insofern überraschend als in anderen Studien darauf hingewiesen wurde, dass mit einem höheren Bildungsgrad eine tendenziell höhere Akzeptanz einhergeht (Cloerkes, 2007). Dies wäre daher ebenso für die Bildung der Eltern erwartbar gewesen, könnte aber ebenso in der Gruppe der Studierenden anders gelagert sein. Hinzu kommt, dass Untersuchungen zur sozialen Herkunft (Schicht) und Akzeptanz gegenüber Menschen mit Behinderungen zu widersprüchlichen Ergebnissen kommen, d. h. keine eindeutige Tendenz zu erhöhter Offenheit in höheren Schichten festzustellen ist.

Der Aufnahme der *Studienfelder* in die Modelle liegt die Vermutung zugrunde, dass sich Studienfächer hinsichtlich ihrer jeweiligen Fachkultur, der Studienwahlmotive etc. deutlich voneinander unterscheiden, und gemeinsam mit anderen Fachspezifika, die mit den Inhalten des Studiums zusammenhängen, einen Einfluss auf die Einstellung gegenüber Studierenden mit Beeinträchtigung haben könnten. Dieser Einfluss wird jedoch lediglich im Modell zum emotionalen Unbehagen deutlich sichtbar: Studierende im Gesundheits-/Sozialbereich weisen gegenüber allen anderen Studierenden, und vor allem gegenüber Studierenden in Sozial-/Wirtschafts-/Rechtswissenschaften eine deutlich positivere emotionale Wahrnehmung von Studierenden mit gesundheitlicher Beeinträchtigung auf.

Da die Fächerstruktur zwischen den *Hochschultypen* stark variiert, wurden diese als zusätzliche erklärende Variablen in die Modelle aufgenommen. Auch diesbezüglich sind signifikante Unterschiede bei der Abwertung und der sozialen Akzeptanz zu beobachten. Vor allem weisen Studierende an Pädagogischen Hochschulen eine weniger positive Einstellung auf als Studierende an wissenschaftlichen Universitäten.

Tabelle 4:

Ergebnisse der Regressionsmodelle zu den drei Einstellungsindizes

	Abwertung			soziale Akzeptanz			emotionales Unbehagen		
Geschlecht (Ref. Männer)	-0,025	-0,023	-0,02	-0,112**	-0,117**	-0,114**	0,014	0,032	0,035*
Alter	-0,054**	-0,054**	-0,043**	0,011	0,009	0,014	-0,172**	-0,174**	-0,155**
Eltern mit Hochschulabschluss (Ref. Eltern ohne HS-Abschluss)	-0,015	-0,01	-0,01	0,049**	0,046**	0,046**	-0,019	-0,026	-0,021
Hochschultyp (Ref. wiss. Universität)									
Kunstuniversität	-0,037*	-0,026		0,001	0,007		-0,02	-0,009	
Privatuniversität	0,015	0,026		0,034*	0,041*		-0,048**	-0,032*	
Fachhochschule	0,01	0,027		-0,017	-0,008		-0,03	-0,006	
Pädagogische Hochschule	0,046*	0,054**		0,057**	0,061**		-0,001	0,01	
Studienfelder (Ref. Gesundheit und soz. Dienste)									
Pädagogik	-0,015	-0,024		-0,076**	-0,081**		0,064*	0,062*	
Geisteswiss. und Künste	0,003	-0,011		-0,027	-0,035		0,134**	0,116**	
Sozialwiss., Wirtschafts- und Rechtswiss.	0,032	0,019		-0,038	-0,045		0,191**	0,173**	
Naturwiss., Mathematik und Informatik	0,018	0,007		-0,03	-0,036		0,150**	0,133**	
Ingenieurwesen, Herstellung und Baugewerbe	0,007	-0,006		-0,042	-0,050*		0,123**	0,105**	
Agrarwiss. und Veterinärwiss.	0,024	0,023		0,006	0,006		0,072**	0,069**	
Dienstleistungen	-0,005	-0,005		-0,005	-0,005		0,055**	0,055**	
Größe der Studienrichtung	0,026	0,019		0,005	0,001		0,017	0,013	
akademische Integration (hohe Werte = geringe Integration)		0,111**			0,067**			0,171**	
Studienzufriedenheit (hohe Werte = geringe Zufriedenheit)			0,040*		0,022			-0,041*	
studienerschwerender Stressfaktor (Ref. kein Stressfaktor)			0,025		0,015			0,049**	
studienerschwerende psych. Beschwerden (Ref. keine psych. Beschwerden)			-0,034		-0,032			-0,037*	
R-Quadrat	0,003	0,005	0,021	0,014	0,017	0,022	0,029	0,049	0,075

n = 4.022

** signifikant auf dem 1 %- bzw. * signifikant auf dem 5 %-Niveau.

Die Werte der Einstellungsindizes wurden aufgrund einer schiefen Verteilung logarithmiert.

Lesehilfe: Geringe Werte der Beta-Koeffizienten bedeuten eine positive Einstellung.

(Studierenden-Sozialerhebung 2015)

Die *Studienrichtungsgröße* wurde aufgenommen, um einen Indikator für die Rahmenbedingungen an der Hochschule zu haben, der für typische Probleme in ‚Masenfächern‘ wie z. B. Überfüllung steht. Während bivariate Analysen zeigen, dass Studierende in Fächern ab 4.500 Studierenden, die vermutlich häufiger mit Problemen der Überfüllung konfrontiert sind, seltener positive Einstellungswerte (v. a. hinsichtlich der emotionalen Wahrnehmung) aufweisen als jene in ‚kleineren‘ Fächern, hat die Studienrichtungsgröße in keinem der multivariaten Modelle einen signifikanten Einfluss auf die Einstellung gegenüber Studierenden mit Beeinträchtigung.

Das *subjektive Wohlbefinden im Studium* zeigt je nach Konzept unterschiedliche Ergebnisse, wobei die Auswirkungen auf eine positive Einstellung insgesamt betrachtet tendenziell überwiegen und Studierende mit einem höheren subjektiven Wohlbefinden im Kontext ihres Studiums eine positivere Einstellung gegenüber Studierenden mit Beeinträchtigung aufweisen. In allen Modellen hat die *akademische Integration* einen hochsignifikanten Einfluss auf die Einstellung gegenüber Studierenden mit Beeinträchtigung. Geringe akademische Integration hat einen negativen Effekt, da sie abwertende Einstellungen und emotionales Unbehagen verstärkt und gleichzeitig die soziale Akzeptanz verringert. Die *Studienzufriedenheit* ist hinsichtlich der Abwertung und der emotionalen Wahrnehmung signifikant, liefert aber gegensätzliche Ergebnisse: Während eine höhere Studienzufriedenheit mit einer geringeren Abwertung einhergeht, steigt das emotionale Unbehagen gegenüber Studierenden mit Beeinträchtigung. Das *Vorliegen von studienerschwerenden Stressfaktoren und psychischen Beschwerden* ist lediglich hinsichtlich der emotionalen Wahrnehmung signifikant, aber dies in gegensätzlicher Art und Weise: Studierende, die von Stressfaktoren betroffen sind, zeichnen sich (gegenüber jenen, die keine Stressfaktoren nennen) durch ein erhöhtes Unbehagen aus, während Studierende, die psychisch belastet sind (im Gegensatz zu jenen, die keine psychischen Beschwerden nennen) eine etwas positivere Haltung gegenüber Studierenden mit gesundheitlicher Beeinträchtigung haben.

5 Conclusio

Trotz der überwiegend positiven Einstellung gegenüber Studierenden mit gesundheitlicher Beeinträchtigung liegen deutliche empirische Hinweise vor, dass manche eine Begegnung mit gesundheitlich beeinträchtigten Kommiliton*innen als abschreckend empfinden oder sich im Kontakt unwohl bzw. unsicher fühlen. Außerdem wer-

den Studierende mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung oder Behinderung als weniger leistungsfähige Studierende angesehen, welchen ungerechtfertigterweise Leistungen angerechnet werden.

Vor diesem Hintergrund stellt die vorliegende Analyse einen Versuch dar, Faktoren, die solche abwertenden und feindlichen Einstellungen beeinflussen, zu identifizieren. Während die meisten Studien auf die Sicht der Betroffenen fokussieren, wurde mit diesem Beitrag ein Perspektivenwechsel vorgenommen, indem eine Auseinandersetzung mit Einstellungen gegenüber gesundheitlich beeinträchtigten Studierenden vorgelegt wurde.

Ausgehend von der Annahme, dass Einstellungen nicht eindimensional sind, konnten drei Ebenen der Einstellung gegenüber Studierenden mit gesundheitlicher Beeinträchtigung identifiziert werden: *Abwertung*, *soziale Akzeptanz* und *emotionales Unbehagen*. Die herangezogenen Einflussfaktoren weisen also eine unterschiedliche Relevanz für die Einstellungsebenen auf und können einen unterschiedlich hohen Anteil der Einstellungsunterschiede erklären. Es zeigten sich nicht nur unterschiedliche Zusammensetzungen der signifikanten Effekte, sondern auch unterschiedlich hohe Modellstärken. Demnach zählt das subjektive Wohlbefinden im Studium, insbesondere die akademische Integration, neben soziodemografischen und studien-spezifischen Merkmalen zu den signifikanten Einflussfaktoren auf die Einstellung gegenüber Kommiliton*innen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung. Wie sich Studierende im akademischen Umfeld zurechtfinden, inwiefern sie sich an der Hochschule zugehörig fühlen und ob Studieren laut eigener Einschätzung das Richtige für sie ist – all diese Aspekte spielen eine Rolle dabei, wie Studierende ohne Beeinträchtigung ihre beeinträchtigten Kommiliton*innen wahrnehmen.

Zu verhindern, dass gesundheitliche Beeinträchtigung weiterhin als Stigma wahrgenommen wird, ist grundlegend für ein inklusives Hochschulsystem, wobei Interventionen auf verschiedenen Ebenen erforderlich sind. Einerseits ist die Einbeziehung aller beteiligten Parteien (Studierende mit und ohne Beeinträchtigung, Lehr- sowie auch Verwaltungspersonal) und ihre Sensibilisierung für das Thema *gesundheitliche Beeinträchtigung* unerlässlich, um (befürchteter) Stigmatisierung bzw. Nachteilen im Studium entgegenzuwirken zu können. Das höchste Ziel ist, ein inklusionsorientiertes Umfeld zu schaffen, ein Hochschulklima, in dem die Offenlegung von Gesundheitsproblemen sowie die Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten und das Aufsuchen von Beratungsstellen nicht mit Stigmatisierung, Diskriminierung oder sozialer Isolation verbunden sind. Dies ist jedoch zweifelsohne ein gesamtgesellschaftliches Anliegen und nicht nur auf den Hochschulkontext beschränkt. Ob-

wohl Einstellungen grundsätzlich als relativ starr angesehen werden können, zeigen die Befunde einen signifikanten Einfluss von Merkmalen im Hochschulkontext und somit, dass ein Entgegensteuern auch an den Institutionen möglich ist.

Die Befunde einschlägiger Studien kommen einhellig zu dem Schluss, dass die Inanspruchnahme von Beratungs- und Unterstützungsangeboten funktioniert: Sie helfen Betroffenen, ihre Schwierigkeiten im Studium und/oder Ängste vor der Offenlegung ihrer Beeinträchtigung zu bewältigen und dabei ihren Studienerfolg zu steigern. Dennoch wissen nur die Wenigsten von diesen Angeboten, weshalb Hochschulinstitutionen aufgefordert werden, mehr Informationen über ihre Unterstützungsangebote bereitzustellen.

Inklusion soll aber auch auf organisatorischen und strukturellen Ebenen vorangetrieben werden. Ein besseres Verständnis der Schwierigkeiten, mit welchen Studierende mit Beeinträchtigung im Laufe ihres Studiums konfrontiert sind, kann Institutionen ermöglichen, problemorientierte Maßnahmen zu entwickeln und umzusetzen: in Bezug auf Kursgestaltung, Flexibilisierung des Lernprozesses und der Studienanforderungen. Der Abbau solcher Barrieren könnte den Studienfortschritt verbessern, Drop-out-Quoten verringern sowie auch Studierenden (mit oder auch ohne Behinderungen) dabei unterstützen, generell akademisch und sozial voranzukommen.

An dieser Stelle wollen wir auch auf einige Limitationen unserer Analysen hinweisen: Eine Schwierigkeit liegt darin, dass in der Forschung zu Einstellungen generell, im Besonderen aber zu ‚sensiblen‘ Themen, wie Behinderungen bzw. gesundheitlichen Beeinträchtigungen, Angaben aufgrund sozialer Erwünschtheit verzerrt sein könnten. Daher kann vermutet werden, dass die Problemlage etwas unterschätzt wird. Des Weiteren beruhen die theoretischen Überlegungen großteils auf Studien, die zwar die Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung thematisieren, aber die Besonderheiten im Hochschulkontext nicht berücksichtigen. Außerdem ist zu erwähnen, dass mittels Querschnittsdaten nur eine Momentaufnahme ermittelt werden kann und daher nicht empirisch überprüft werden kann, wie stabil die identifizierten Einstellungsebenen sind. Andererseits geht es bei Befragungsdaten lediglich um die geäußerten Einstellungen und nicht um tatsächliches Verhalten der Befragten.

Für weitergehende Analysen wäre es sinnvoll, die Wahrnehmung und Einschätzungen der Studierenden mit Beeinträchtigung zu ihrer Studenumwelt mit den vorliegenden Erkenntnissen zu verbinden. So wollen viele von ihnen ihre Beeinträchtigung nicht preisgeben, befürchten Nachteile, haben zu wenig Information

zu Unterstützungsangeboten und fordern die Enttabuisierung des Themas *gesundheitliche Beeinträchtigung*. Über die Frage, inwiefern sich diese Ergebnisse decken, könnten sich Faktoren identifizieren lassen, die einen offenen Umgang mit gesundheitlicher Beeinträchtigung begünstigen. Darüber hinaus könnte durchaus lohnend sein, die vorliegenden Daten mittels Pfad- oder Strukturgleichungsmodellierung zu untersuchen, um mögliche tiefergehende Erkenntnisse zu gewinnen.

Numerische Daten und Statistiken sind unentbehrlich, um die Problemlage zu bewerten und Maßnahmen zu ergreifen, anzupassen bzw. zu evaluieren. Diese sollen ernst genommen, aber nicht als einzige Quelle herangezogen werden. Dementsprechend ist eine qualitative Beschäftigung mit diesem Thema unumgänglich, da eine quantitative Befragung immer an die Verwendung standardisierter Begriffe gebunden ist. Gerade in einem sensiblen Themenbereich wie der Stigmatisierungsproblematik muss die Multidimensionalität von Begrifflichkeiten sowie deren Verständlichkeit für die Befragten besonders berücksichtigt werden. Qualitative Forschungsansätze können aufschlussreiche Informationen über die Lebenswelten der Beteiligten liefern und dadurch ein tiefergehendes Verständnis für die Problematik ermöglichen.

Literatur

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-Behavior Relations: A Theoretical Analysis and Review of Empirical Research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888–918.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Hrsg.), *Handbook of social psychology* (S. 798–844). Worcester, MA: Clark Univ. Press.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.
- Benninghaus, H. (1973). Soziale Einstellungen und soziales Verhalten. In G. Albrecht, H. Daheim, & F. Sack (Hrsg.), *Soziologie – Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften. René König zum 65. Geburtstag* (S. 671–707). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cloerkes, G. (1985). *Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten. Eine kritische Bestandsaufnahme internationaler Forschung*. Berlin: Carl Marhold.
- Cloerkes, G. (2000). Die Stigma-Identitäts-These. *Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung*, 3, 104–111.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

- Cloerkes, G. (2009). Stigma/Vorurteil. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 208–212). Stuttgart: Kohlhammer.
- Corrigan, P. W., & Kleinlein, P. (2005). The Impact of Mental Illness Stigma. In P. W. Corrigan (Hrsg.), *On the stigma of mental illness: Practical strategies for research and social change* (S. 11–44). Washington, DC: American Psychological Association.
- Denhart, H. (2008). Deconstructing Barriers. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483–497.
- Denzin, N. K. (2004). Symbolischer Interaktionismus. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 136–149). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dong, S., & Lucas, M. S. (2016). An Analysis of Disability, Academic Performance, and Seeking Support in One University Setting. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(1), 47–56.
- Fichten, C. S., & Amsel, R. (1986). Trait attributions about college students with a physical disability: Circumplex analyses and methodological issues. *Journal of Applied Social Psychology*, 16(5), 410–427.
- Fischer, L., & Wiswede, G. (2009). *Grundlagen der Sozialpsychologie*. München: Oldenbourg.
- Fröhlich, C. (2009). Ausschluss vs. Integration? Der gesellschaftliche Umgang mit Behinderung in Russland und Deutschland. *SWS-Rundschau*, 49(3), 293–313.
- Gething, L., & Wheeler, B. (1992). The Interaction with Disabled Persons Scale: A New Australian Instrument to Measure Attitudes towards People with Disabilities. *Australian Journal of Psychology*, 44(2), 75–82.
- Goffman, E. (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kastl, J. M. (2010). *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kimball, E. W., Wells, R. S., Ostiguy, B. J., Manly, C. A., & Lauterbach, A. A. (2016). Students with Disabilities in Higher Education: A Review of the Literature and an Agenda for Future Research. In M. B. Paulsen (Hrsg.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (S. 91–156). Cham: Springer International Publishing.
- Kranke, D., Jackson, S. E., Taylor, D. A., Anderson-Fye, E., & Floersch, J. (2013). College Student Disclosure of Non-Apparent Disabilities to Receive Classroom Accommodations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(1), 35–51.
- Kreuz, A. (2002). *Einstellungen gegenüber Menschen mit einer geistigen Behinderung: Analyse und Weiterentwicklung von Einstellungsinstrumenten* (Dissertation). Wien: WUV.
- Markoulakis, R., & Kirsh, B. (2013). Difficulties for University Students with Mental Health Problems: A Critical Interpretive Synthesis. *The Review of Higher Education*, 37(1), 77–100.

- Martin, J. M. (2010). Stigma and student mental health in higher education. *Higher Education Research & Development*, 29(3), 259–274.
- Oliver, M. (1983). *Social Work with Disabled People*. Basingstoke: MacMillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Poskowsky, J., Heißenberg, S., Zaussinger, S., & Brenner, J. (2018). *beeinträchtigt studieren – best2. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17*. Berlin: Deutsches Studentenwerk.
- Schabmann, A., & Kreuz, A. (1999). Die Erfassung der Einstellung gegenüber geistig behinderten Menschen anhand der deutschsprachigen Version des Mental Retardation Attitude Inventory-R. *Heilpädagogische Forschung*, 25(4), 174–183.
- Seifert, K. H., & Bergmann, C. (1983). Entwicklung eines Fragebogens zur Messung der Einstellungen gegenüber Körperbehinderten. *Heilpädagogische Forschung*, X(3), 290–320.
- Spector, P. E. (1992). *Summated Rating Scale Construction. An Introduction*. Newbury Park: Sage University Papers.
- Terzieva, B., Dibiasi, A., Kulhanek, A., Zaussinger, S., & Unger, M. (2016). *Zur Situation behinderter, chronisch kranker und gesundheitlich beeinträchtigter Studierender. Quantitativer Teil der Zusatzstudie zur Studierenden-Sozialerhebung 2015. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWFW)*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1918). *The polish peasant in Europe and America*. Boston.
- Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2005). Support for students with mental health difficulties in higher education: the students' perspective. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(4), 495–512.
- Trammell, J. (2003). The Impact of Academic Accommodations on Final Grades in a Post-secondary Setting. *Journal of College Reading and Learning*, 34(1), 76–90.
- Trammell, J., & Hathaway, M. (2007). Help-seeking patterns in college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 20(1), 5–15.
- Unger, M., Wejwar, P., Zaussinger, S., & Laimer, A. (2012). *beeinträchtigt studieren – Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011*. Berlin: Deutsches Studentenwerk.
- Urban D., & Mayerl, J. (2011). *Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 9–31.
- Waldschmidt, A. (2011). Symbolische Gewalt, Normalisierungsdispositiv und/oder Stigma? Soziologie der Behinderung im Anschluss an Goffman, Foucault und Bourdieu. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 36(4), 89–106. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Weiner, E. (1999). The meaning of education for university students with a psychiatric disability: A grounded theory analysis. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 22(4), 403–409.
- Werth, L., & Mayer, J. (2008). *Sozialpsychologie*. Berlin: Spektrum.
- World Health Organization (WHO) (2018a). *Health Topics: Disabilities*. Abgerufen von <http://www.who.int/topics/disabilities/en/>
- World Health Organization (WHO) (2018b). *Fact Sheets: Disability and health*. Abgerufen von <http://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Yuker, H.E. (1988). *Attitudes Toward Persons with Disabilities*. New York, NY: Springer Publishing Co.
- Zaussinger, S., Unger, M., Thaler, B., Dibiasi, A., Grabher, A., Terzieva, B., ... Kulhanek, A. (2016). *Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF)*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Zick, A., Küpper, B., & Hövermann, A. (2011). *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Anhang

Tabelle A1:
Rotierte Faktormatrix der Skala ‚Zufriedenheit mit Aspekten des Studiums‘

	Studien- zufriedenheit	akademische Integration
Ich kann mich mit meinem Studium gut identifizieren.	0,294	0,031
Ich bin gerne Student*in an dieser Hochschule.	0,713	0,038
Ich würde mein Studium weiterempfehlen.	0,806	0,085
Meine Erwartungen an das Studium an dieser Hochschule haben sich voll und ganz erfüllt.	0,791	0,071
Ich habe Probleme damit, mich im akademischen Umfeld zurechtzufinden.	-0,075	0,479
Ich habe oft das Gefühl, an der Hochschule nicht richtig dazuzugehören.	-0,106	0,437
Manchmal frage ich mich, ob Studieren das Richtige für mich ist.	-0,17	0,465
erklärte Varianz	34 %	20 %
KMO Measure of Sampling Adequacy: 0,726; erklärte Varianz: 54 %		

n = 22.969
(Studierenden-Sozialerhebung 2015)

Wer studiert in berufsbegleitenden Studiengängen?

Soziodemografische Merkmale, Bildungsherkunft und Bildungswege von Studierenden in berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen

1 Öffnung der Hochschulen durch berufsbegleitende Studiengänge?

Das deutsche Bildungssystem gilt als eines der sozial exklusiveren der OECD-Länder, als eines der ineffizientesten bei der Verbesserung sozialer Chancen durch Bildung und als eines der am wenigsten durchlässigen Systeme im Hinblick auf die Möglichkeiten einer Korrektur einmal eingeschlagener Bildungspfade (Hillmert, 2009; Lörz, 2013; Orr & Hovdhaugen, 2014). In den letzten Jahren konnten vermehrt bildungspolitische Initiativen auf europäischer, nationaler und Bundesländerebene beobachtet werden, die die strukturelle und soziale Öffnung von Hochschulen zum Ziel haben. Zumeist stehen diese Initiativen im Kontext des Bologna-Prozesses und des lebenslangen Lernens, die als koordinierende und orientierende europapolitische Strategien den Wandel der Arbeitswelt durch die Entwicklung zur „Wissensgesellschaft“, den demografischen Wandel und die Verbesserung der Chancengleichheit im Bildungssystem begleiten und wenn möglich steuern sollen (Mülheims & Schröder, 2016, S. 28). Zuweilen werden die in Deutschland in den letzten Jahren ergriffenen Maßnahmen auch als nachholende Entwicklung in Bezug auf notwendige bzw. überfällige Innovationen des (Hochschul-)Bildungssystems eingeordnet. Deutschland wird im europäischen Vergleich als „Spätstarter“ charakterisiert bei der Ausweitung der Bildungschancen auf breitere Bevölkerungskreise (Orr & Hovdhaugen, 2014, S. 58).

Wichtige Weichenstellungen der bildungspolitischen Entwicklung in Deutschland nahmen insbesondere die aufgrund des demografischen Wandels drohende Verringerung des Fachkräfteangebots auf dem Arbeitsmarkt zum Anlass, um hochschul- und berufsbildungspolitische Reformen einzuleiten. Im Zentrum der Entwicklung stand die Erhöhung der strukturellen und sozialen Durchlässigkeit (Freitag,

2008) des tertiären Bildungsbereichs, die das für das deutsche Bildungssystem charakteristische „Bildungs-Schisma“ (Baethge, 2006), die Versäulung der beruflichen und der hochschulischen Bildung, überwinden sollte. Die zentralen Maßnahmen hatten Veränderungen beim Hochschulzugang und in der Angebotsstruktur der Hochschulen zum Ziel. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang zum einen der Beschluss der Kultusministerkonferenz „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK, 2009) und zum anderen Reformen der Landeshochschulgesetze zur Regulierung berufsbegleitender Studiengänge und weiterbildender Studienangebote, die auf Veränderungen der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (KMK, 2010) folgten. Mittlerweile führt der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz 513 berufsbegleitende Bachelorstudiengänge, 895 weiterbildende Masterstudiengänge sowie 327 berufsbegleitend studierbare konsekutive Masterstudiengänge auf, die an deutschen Hochschulen angeboten werden.¹ In diesem hochschulpolitischen Entwicklungsfeld, in dem darüber hinaus auch duale Studienangebote zu verorten sind (Woisch, Renneberg, & Mentges, 2018), ist insgesamt eine hohe Angebots- und Nachfragedynamik sichtbar. Der politische Gestaltungswille wird unterstützt durch entsprechende Positionierungen entscheidender hochschul- und wissenschaftspolitischer Akteure (z. B. BDA, BDI, & HRK, 2008; zuletzt Wissenschaftsrat, 2014).

Bei den mit berufsbegleitenden Studienangeboten verbundenen bildungspolitischen Zielsetzungen steht u. a. die Beförderung der Durchlässigkeit in die Hochschule im Vordergrund. Als entscheidend für den praktischen Erfolg der beschriebenen bildungspolitischen Reformagenda wird diskutiert, nicht nur die Nachfrageseite und die Ungleichheit beim Hochschulzugang zu fokussieren, sondern auch der Angebotsseite, damit also Bachelor- und Masterstudiengängen in ihren unterschiedlichen Organisationsformen, Relevanz für eine verstärkte soziale Öffnung deutscher Hochschulen beizumessen (Jürgens & Zinn, 2015, S. 35; Wolter, Dahm, Kamm, Kerst, & Otto, 2015, S. 13). Während die Auswirkungen der Reformaktivitäten im Bereich der strukturellen Durchlässigkeit, insbesondere die Frage des Studiums ohne Abitur, schon umfassender analysiert wurden (Dahm, Kamm, Kerst, Otto, & Wolter, 2013; Freitag, 2012; Ulbricht, 2012), wurde der Beitrag von berufsbegleitenden Studienangeboten zur sozialen Öffnung bislang weniger thematisiert. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich daher auf berufsbegleitende Bachelor- und Masterangebote.

¹ Abruf der Datenbank www.hochschulkompass.de am 23.04.2018.

Bis heute mangelt es in der Hochschulforschung an wissenschaftlichen Analysen zur Frage, ob mit der strukturellen Öffnung der Hochschulen tatsächlich auch eine verstärkte soziale Öffnung realisiert werden kann – insbesondere wenn neuartige Angebotsstrukturen im Bereich des lebenslangen Lernens, wie berufsbegleitende Bachelor- und Masterstudiengänge, genauer unter die Lupe genommen werden (Banscherus & Spexard, 2014, S. 62). Die Weichen scheinen in Richtung einer strukturellen Öffnung der Hochschulen gestellt, doch welchen Beitrag zur sozialen Öffnung können konkrete Studienangebote realistischerweise leisten? Inwiefern studieren Personen, die über alternative Bildungswege an die Hochschule gekommen sind, in berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen? Werden berufsbegleitende Angebote gegenüber den regulären Präsenzangeboten häufiger von Personen mit nicht-akademischer Bildungsherkunft gewählt? In welchem Umfang entscheiden sich weitere bislang im deutschen Hochschulsystem nicht systematisch im Fokus stehende Personengruppen wie Ältere, Personen mit Kind(ern) und Migrant*innen für die Aufnahme berufsbegleitender Angebote? Dies sind die zentralen Forschungsfragen unseres Beitrags, in dem wir erstmals auf der Grundlage der umfassendsten bundesweiten Studierendenbefragung, der 21. Sozialerhebung, die neue Studierendenklientel berufsbegleitender Studiengänge in ihrer Spezifik detailliert beschreiben und ihr durch den Vergleich mit den Studierenden in den regulären Bachelor- und Masterangeboten deutlichere Konturen geben wollen.

2 Berufsbegleitende Studiengänge in der 21. Sozialerhebung und Sampling

Die Grundlage für den vorliegenden Beitrag bilden die Daten der 21. Sozialerhebung, die im Jahr 2016 als Online-Erhebung durch das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführt wurde. Die 21. Sozialerhebung richtet sich an die Grundgesamtheit aller im Sommersemester 2016 an den deutschen Hochschulen immatrikulierten Studierenden. Die Stichprobe wurde gegenüber den vorangegangenen Erhebungen deutlich ausgeweitet und umfasst insgesamt etwa 380.000 Studierende an staatlichen, privaten und kirchlichen Hochschulen in Deutschland. Ausgenommen waren Studierende an Hochschulen des Fernstudiums, an Verwaltungsfachhochschulen und an Universitäten der Bundeswehr. In dem für diesen Beitrag genutzten plausibilisierten Datensatz für deutsche und bildungsinländische Studierende sind die Angaben von 55.219 deutschen und bildungsinländi-

schen Studierenden von 248 Hochschulen enthalten, was einer Nettorücklaufquote von 16,2 Prozent entspricht. Die realisierte Stichprobe ist repräsentativ für Studierende in Deutschland (Middendorff et al., 2017b, S. 9–11).

Der verwendete Fragebogen ermöglicht es erstmals, Studierende in berufsbegleitenden Studienangeboten entsprechend ihrer Selbstauskünfte zum Studiengang² zu identifizieren. Darüber hinaus liegen Angaben zu demografischen Merkmalen, zur Bildungsherkunft, zu Merkmalen des Hochschulzugangs und zum Migrationshintergrund der Studierenden vor. Auf diese Weise ist es möglich, detaillierte Aussagen zur Zusammensetzung von Studierenden in berufsbegleitenden Studiengängen auf Grundlage einer umfassenden deutschlandweiten Stichprobe von Studierenden zu treffen. Bei der Interpretation der Daten sollten jedoch Einschränkungen in Bezug auf berufsbegleitend Studierende beachtet werden, die im Folgenden kurz erläutert werden.

Erstens wurden beim Sampling die Hochschulen des Fernstudiums ausgeschlossen und auch an den einbezogenen Hochschulen wurden Studierende in reinen Fernstudiengängen ausgeschlossen. Begründet wird dies mit der „besonderen und heterogenen Studien- und Lebenssituation“ dieser Studierendenklientel (Middendorff et al., 2017a, S. 16), die durch den Fragebogen nicht abgedeckt werden konnte. Im HRK-Hochschulkompass werden 32 Prozent der 513 berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge und 20 Prozent der 1.222 weiterbildenden oder berufsbegleitenden Masterstudiengänge auch als Fernstudium ausgewiesen.³ Insgesamt wird knapp ein Viertel der berufsbegleitenden Studiengänge durch die Sozialerhebung also nicht einbezogen, dies beinhaltet auch alle Angebote der größten deutschen Hochschule, der Fernuniversität in Hagen. Die Aussagen in diesem Beitrag sind entsprechend nur gültig für Studierende in berufsbegleitenden Studiengängen mit Präsenzelementen. Unklar ist, ob die hier generierten Ergebnisse auch auf Studierende in reinen Fernstudiengängen übertragen werden können.

Zweitens ist die Beteiligungsbereitschaft von privaten Hochschulen, an denen vermehrt berufsbegleitende Bachelor- oder Masterangebote angeboten werden, an der Sozialerhebung geringer als die von staatlichen und kirchlichen Hochschulen. Aus diesem Grund sind einige wichtige private Hochschulen im Datensatz nur schwach vertreten oder fehlen gänzlich, wie etwa die FOM Hochschule oder die Steinbeis-

2 Wir gehen davon aus, dass Studierende in weiterbildenden Studiengängen diese als berufsbegleitend einordnen. Die im Folgenden als „Studierende in berufsbegleitenden Studiengängen“ bezeichnete Gruppe umfasst somit Studierende in weiterbildenden Studiengängen.

3 Abruf der Datenbank www.hochschulkompass.de am 23.04.2018.

Hochschule Berlin. Nichtsdestotrotz haben Studierende von insgesamt 36 privaten Hochschulen an der Sozialerhebung teilgenommen, wodurch ein gewisses Spektrum an privaten Hochschulen unterschiedlicher Ausrichtung abgebildet werden kann.

Um im Rahmen dieses Beitrags die Gruppe der Studierenden in berufsbegleitenden Studienangeboten mit jenen in regulären Studienangeboten zu vergleichen, wurden nur Fächer berücksichtigt, die in nennenswertem Umfang sowohl berufsbegleitend als auch regulär studiert werden. Hierfür wurden anhand der Sozialerhebungsdaten jene Fachbereiche identifiziert, in denen relativ mindestens ein Prozent und absolut mindestens zehn der Bachelor- und Masterstudierenden in berufsbegleitenden Formaten studieren. Dies umfasst die Fachbereiche Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Gesundheitswissenschaften, Sozialwesen, Sozialwissenschaften, Erziehungswissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Informatik. Alle anderen Fachbereiche sowie sämtliche Studiengänge mit den Abschlüssen Staatsexamen, Diplom und Magister wurden aus der Vergleichsgruppe ausgeschlossen. Durch diese Einschränkung basieren die vorliegenden Analysen auf den Daten von insgesamt 28.169 Studierenden, von denen wiederum 926 in berufsbegleitenden Formaten eingeschrieben sind. In den untersuchten Fächern studieren somit insgesamt gut drei Prozent der Studierenden einen berufsbegleitenden Studiengang.

In den folgenden Auswertungen wird die Zusammensetzung von Studierenden in berufsbegleitenden Studiengängen deskriptiv dargestellt. Um einen zulässigen Vergleich von regulären und berufsbegleitenden Studienangeboten zu ermöglichen, wurden darüber hinaus Signifikanztests (Pearson-Chi-Quadrat-Tests oder T-Tests) durchgeführt. Im Text werden nur solche Unterschiede als signifikant hervorgehoben, die ein Signifikanzniveau von fünf Prozent unterschreiten ($p < 0,05$).

3 Hochschul- und Fächerkontexte

Die Studierenden in berufsbegleitenden Studiengängen in der 21. Sozialerhebung befinden sich in unterschiedlichen Hochschul- und Fächerkontexten, die einige charakteristische Eigenschaften von berufsbegleitenden Studienangeboten aufzeigen. Angesichts der oben skizzierten Einschränkungen bei der Erhebung und aufgrund der Beschränkung auf bestimmte Fächer (s. o.) sollten die hier dargestellten Hochschul- und Fächerkontexte allerdings primär als Eigenschaften der Stichprobe gewertet werden. Bei einer Betrachtung der Hochschulen wird deutlich, dass berufsbegleitende Studienangebote auf Bachelorebene überwiegend ein Phänomen der Fachhochschulen sind

(vgl. Tab. 1). Ganze 94 Prozent aller Studierenden in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen sind an einer Fachhochschule eingeschrieben und nur sechs Prozent an einer Universität. Im Master ist der Anteil der Universitäten mit 28 Prozent zwar deutlich höher als im Bachelor, dennoch ist auch hier mit 72 Prozent der Großteil aller Studierenden in berufsbegleitenden Masterstudiengängen an Fachhochschulen eingeschrieben.

Tabelle 1:
Studierende in regulären und berufsbegleitenden Studiengängen nach Hochschulart (Prozent, n = 28.065)

		Uni- versitäten	Fach- hochschulen	gesamt	n	p-Wert (chi ²)
Studierende in Bachelorstudiengängen	regulär	45	55	100	20.461	0,000
	berufsbegleitend	6	94	100	538	
Studierende in Masterstudiengängen	regulär	74	26	100	6.684	0,000
	berufsbegleitend	28	72	100	382	

DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

Tabelle 2:
Studierende in regulären und berufsbegleitenden Studiengängen nach Trägerschaft der Hochschule (Prozent, n = 28.065)

		staatlich	kirchlich	privat	gesamt	n	p-Wert (chi ²)
Studierende in Bachelorstudiengängen	regulär	94	3	3	100	20.461	0,000
	berufsbegleitend	61	13	26	100	538	
Studierende in Masterstudiengängen	regulär	97	1	2	100	6.684	0,000
	berufsbegleitend	69	9	22	100	382	

DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

Trotz der Schwierigkeiten beim Einbezug von privaten Hochschulen in die Sozialerhebung (vgl. Abschnitt 2) ist in der Stichprobe ein nicht unerheblicher Anteil an Studierenden an privaten Hochschulen eingeschrieben, sodass auch Unterschiede nach Trägerschaft der Hochschulen untersucht werden können (vgl. Tab. 2). In regulären Bachelor- und Masterstudiengängen liegt der Anteil an Studierenden an Hochschulen in kirchlicher oder privater Trägerschaft jeweils unter vier Prozent. Studieren-

de in berufsbegleitenden Studiengängen sind demgegenüber deutlich häufiger an nicht staatlichen Hochschulen zu finden. Von den Studierenden in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen sind 26 Prozent an privaten und 13 Prozent an kirchlichen Hochschulen eingeschrieben; von den Studierenden in berufsbegleitenden Masterstudiengängen sind 22 Prozent an privaten Hochschulen und neun Prozent in kirchlichen Hochschulen eingeschrieben.

Die Größe der Hochschulen komplettiert dieses Bild (vgl. Tab. 3). So sind die Studierenden in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen zu 92 Prozent in Hochschulen mit weniger als 10.000 Studierenden zu finden, während die Studierenden in regulären Bachelorstudiengängen nur zu 53 Prozent an Hochschulen dieser Größenordnung studieren. Auch Masterstudierende in berufsbegleitenden Formaten finden sich deutlich häufiger an kleineren Hochschulen mit weniger als 10.000 Studierenden (70 %) als reguläre Masterstudierende (29 %).

Tabelle 3:

Studierende in regulären und berufsbegleitenden Studiengängen nach Größe der Hochschule (Prozent, n = 27.658)

		bis 10.000 Studierende	über 10.000 Studierende	gesamt	n	p-Wert (chi ²)
Studierende in Bachelorstudiengängen	regulär	53	47	100	20.148	0,000
	berufsbegleitend	92	8	100	560	
Studierende in Masterstudiengängen	regulär	29	71	100	6.584	0,000
	berufsbegleitend	70	30	100	366	

DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

Übergeordnet zeigt sich, dass besonders Masterstudierende signifikant mehr in berufsbegleitenden Formaten (5 %) studieren als Bachelorstudierende (3 %, zur Erklärung dieser Unterschiede vgl. nächster Abschnitt). Die Fächerstruktur der berufsbegleitend Studierenden (ohne Tabelle) bestätigt die Dominanz der Wirtschaftswissenschaften sowie der Pflege- und Gesundheitswissenschaften, die schon in vorangegangenen Untersuchungen von berufsbegleitenden Studienangeboten deutlich wurde (Minks, Netz, & Völk, 2011). Die häufigsten Studienbereiche⁴ der Studierenden in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen sind Gesundheitswissenschaften (27 %), Wirt-

4 Gemäß Fächerklassifikation des Statistischen Bundesamts.

schaftswissenschaften (24 %), Maschinenbau/Verfahrenstechnik (16 %), Sozialwesen (9 %) und Elektrotechnik/Informationstechnik (5 %). Die häufigsten Studienbereiche der Studierenden in berufsbegleitenden Masterstudiengängen sind Wirtschaftswissenschaften (27 %), Gesundheitswissenschaften (17 %), Sozialwesen (10 %), Sozialwissenschaften (8 %) und Maschinenbau/Verfahrenstechnik (7 %). Unter den Studienbereichen stechen die Gesundheitswissenschaften deutlich heraus, da hier der Anteil Studierender in berufsbegleitenden Studiengängen mit Abstand am höchsten ist. So studieren im Bachelor 15 Prozent und im Master 27 Prozent der Studierenden der Gesundheitswissenschaften in einem berufsbegleitenden Studienangebot. Im Vergleich dazu studieren in den Wirtschaftswissenschaften nur zwei Prozent im Bachelor und sechs Prozent im Master in berufsbegleitenden Studienangeboten.

4 Wer studiert in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen?

Bachelor- und Masterstudiengänge unterscheiden sich hinsichtlich ihrer bildungspolitischen Relevanz sehr deutlich, da sie divergierende Zielgruppen ansprechen können. Bachelorstudiengänge richten sich an potenzielle Erststudierende, die noch keinen hochschulischen Abschluss haben, Masterstudiengänge hingegen richten sich an bereits akademisch Qualifizierte. Deshalb werden Bachelor- und Masterstudiengänge hier getrennt in den Blick genommen und zunächst nur die Bachelorstudiengänge fokussiert. Das besondere an berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen ist, dass sie sich an Berufstätige oder beruflich Qualifizierte richten, die meist schon eine Ausbildung absolviert haben und eine qualifizierte Berufstätigkeit ausüben.⁵ Für die Zielgruppe haben berufsbegleitende Bachelorstudiengänge folglich eher einen weiterbildenden Charakter. Dies steht in einem gewissen Widerspruch zur Definition von Bachelorstudiengängen als „grundständig“. Die Landeshochschulgesetze sehen deshalb i. d. R. keine „weiterbildenden Bachelorstudiengänge“ vor, für die die Hochschulen Studiengebühren nehmen dürfen, wie es für weiterbildende Masterstudiengänge üblich ist. Für viele staatliche Hochschulen ist es deshalb oft schwierig, berufsbegleitende Bachelorstudiengänge einzurichten. Zwar gibt es in

5 *Beruflich Qualifizierte* sind in diesem Beitrag Personen, die einen Abschluss des beruflichen Bildungssystems erworben haben – z. B. eine Ausbildung oder auch eine Aufstiegsfortbildung/Weiterbildung (z. B. Meister*in, Fachwirt*in, Betriebswirt*in etc.). *Berufliche Qualifikationen* sind die entsprechenden Abschlüsse.

vielen Landeshochschulgesetzen inzwischen die Kategorie der „berufsbegleitenden Bachelor“, die es ermöglicht auch Gebühren für diese Studiengänge zu nehmen, trotzdem bleibt es für staatliche Hochschulen problematisch, gute administrative und finanzielle Wege zu finden, die die Einrichtung von berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen ermöglichen. Obwohl diese Studiengänge nicht so klare Strukturen haben wie die weiterbildenden Masterstudiengänge, gibt es doch an vielen staatlichen Hochschulen einige berufsbegleitende Bachelorangebote und vor allem private Hochschulen sind ein wichtiger Anbieter in diesem Feld. Aktuell weist der HRK-Hochschulkompass 513 berufsbegleitende Bachelorstudiengänge aus, die an deutschen Hochschulen studierbar sind – im Folgenden sollen die Studierenden dieses Formats analysiert werden hinsichtlich demografischer Merkmale, des Migrationshintergrunds, der vorgängigen Bildungswege, der Bildungsherkunft und des Verhältnisses zum beruflichen Bildungssystem.

Demografische Merkmale der Bachelorstudierenden

Die Zusammensetzung der Studierenden in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen weist eine ähnlich ausgeglichene Geschlechterverteilung auf wie die in regulären, wobei Frauen etwas häufiger (52 %) in berufsbegleitenden Studiengängen vertreten sind als Männer (48 %). Die Altersverteilungen weichen hingegen – wenig überraschend – deutlich voneinander ab. Im Durchschnitt sind Studierende in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen mit 31 Jahren (Standardabweichung 8,0; Median 28) signifikant älter als Studierende in regulären Bachelorstudiengängen, die durchschnittlich 23 Jahre alt sind (Standardabweichung 4,2; Median 22). Während 80 Prozent der Studierenden in regulären Bachelorstudiengängen unter 25 Jahre alt sind, sind dies bei den Studierenden in berufsbegleitenden Studiengängen nur 31 Prozent. Demgegenüber sind etwa 40 Prozent der Studierenden in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen über 30 und zwölf Prozent über 40 Jahre alt. Diese älteren Studierenden über 30 Jahren sind in regulären Studiengängen vergleichsweise selten vertreten (5 %). Entsprechend ihres höheren Alters haben Studierende in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen auch häufiger schon eigene Familien gegründet. Während unter den Studierenden in regulären Bachelorstudiengängen nur etwa die Hälfte in einer festen Partnerschaft lebt oder verheiratet ist, sind dies unter den Studierenden in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen etwa 76 Prozent. Darüber hinaus haben 24 Prozent der Studierenden in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen bereits ein oder mehrere eigene Kinder gegenüber vier Prozent in regulären Bachelorstudiengängen.

Bachelorstudierende mit Migrationshintergrund

Bisherige Studien haben gezeigt, dass Bildungsinländer mit Migrationshintergrund insgesamt eine etwas geringere Studienbeteiligung aufweisen als Bildungsinländer ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Die Gründe hierfür sind primär in unterschiedlichen schulischen Laufbahnen zu suchen. Haben Personen mit Migrationshintergrund eine Studienberechtigung erlangt, beginnen sie sogar häufiger ein (Bachelor-)Studium als Personen ohne Migrationshintergrund (Schneider, Franke, & Woisch, 2017; Spangenberg & Quast, 2016). Auffällig häufig entscheiden sich Studierende mit Migrationshintergrund dabei für das duale Studium (Schneider et al., 2017).

Die Beteiligung von Studierenden mit Migrationshintergrund an berufsbegleitenden Studiengängen bildet dagegen bislang eine Leerstelle der Hochschulforschung, in die die Daten der Sozialerhebung erste Einblicke ermöglichen. Eine wichtige Einschränkung ist hierbei, dass Bildungsausländer*innen nicht berücksichtigt werden, da diese nicht zur Grundgesamtheit des Hauptberichts der Sozialerhebung gehören (Middendorff et al., 2017a). Die getroffenen Aussagen beziehen sich also nur auf Bildungsinländer, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben, und gelten nicht für internationale Studierende und Personen, die erst kurz vor Studienaufnahme nach Deutschland gekommen sind. In der untersuchten Stichprobe verfügen die Bachelorstudierenden dementsprechend größtenteils über die deutsche Staatsbürgerschaft (97 %) und wurden in Deutschland geboren (94 %).

Die Ergebnisse zeigen, dass sich keine signifikanten Unterschiede mit Blick auf das Geburtsland und die Staatsbürgerschaft zwischen Studierenden in berufsbegleitenden und regulären Bachelorstudiengängen feststellen lassen. Auch hinsichtlich des Migrationshintergrunds⁶ finden sich keine auffälligen Unterschiede zwischen Bachelorstudierenden in regulären und in berufsbegleitenden Studiengängen (20 % vs. 19 %). Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass berufsbegleitende Bachelorstudiengänge keinen zusätzlichen Beitrag zur Erhöhung der Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund an hochschulischer Bildung leisten, sie führen jedoch auch nicht zu einer zusätzlichen Selektion dieser Gruppe beim Übergang in die hochschulische Bildung.

6 Von einem Migrationshintergrund wird nach der Systematik der Sozialerhebung ausgegangen, wenn die Person selbst über eine ausländische Staatsbürgerschaft verfügt, eingebürgert oder im Ausland geboren wurde oder wenn mindestens ein Elternteil über eine ausländische Staatsbürgerschaft verfügt, eingebürgert oder im Ausland geboren wurde. Als Deutsche im Ausland geborene Studierende, deren beider Eltern als Deutsche in Deutschland geboren wurden, sind hiervon ausgenommen (Middendorff et al., 2017a).

Bildungswege in die Hochschule

Institutionelle Exklusionsmechanismen, wie beispielsweise die Regulierung des Hochschulzugangs über das Abitur bzw. das Gymnasium, sind dem akademischen Feld seit Langem eingeschrieben (Schwabe-Ruck, 2015, S. 57) und sie wirken sich in dauerhaft niedrigen Zugangschancen von Personen aus, die nicht die klassischen Bildungswege ins Hochschulsystem eingeschlagen haben. Hinzu kommt die spezifische Hierarchisierung und Segmentierung von akademischer und beruflicher Bildung in Deutschland. Die Wege in ein Hochschulstudium können entlang einer bildungsbiografischen Achse des Erwerbs verschiedenartiger gültiger Zugangsberechtigungen in den vorgelagerten Einrichtungen des Bildungssystems konzipiert werden. Blickt man von der Hochschulebene aus auf die vorgelagerten Bildungswege, wird es möglich, eine traditionelle Studierendenklientel von einer nicht-traditionellen zu unterscheiden (Becker, 2015, S. 62). International verbreitet und vor allem für den europäischen Vergleich eingesetzt werden auch Klassifikationen wie ‚non-traditional students‘, ‚life-long learners‘ (Schuetze & Slowey, 2002; Schuetze, 2015) oder ‚second chance routes‘ (Orr & Hovdhaugen, 2014) bzw. ‚alternative access routes‘ (Hauschildt, Vögtle, & Gwosc, 2018). In der deutschen Hochschulforschung werden darüber hinaus seit einigen Jahren lebhafte Debatten zum Konzept und Zuschnitt der Gruppe der ‚nicht-traditionellen Studierenden‘ geführt (Wolter et al., 2015, S. 13–14).

Eine häufig angewandte Klassifikation ist die des 1., 2. und 3. Bildungswegs in die Hochschule (Freitag, 2012). Aufgrund gleicher konzeptioneller Grundlagen ist es mit den Daten der 21. Sozialerhebung möglich, Studierende des 1., 2., und 3. Bildungswegs analytisch zu differenzieren und empirisch als distinkte Gruppen zu identifizieren. Studierende des für den vorliegenden Beitrag gebildeten Gesamtsamples (vgl. Abschnitt 2) kommen vorrangig über den 1. Bildungsweg an die Hochschule, der insbesondere über Gymnasien, Fachoberschulen, Fach-/berufliche Gymnasien und Gesamtschulen ins Studium führt.⁷ Bei den Studierenden des 3. Bildungswegs handelt es sich um beruflich Qualifizierte, „die über keine schulisch erworbene Studienberechtigung verfügen, sondern ihr Studium über spezielle hochschulrechtliche Regelungen aufgenommen haben“ (Dahm et al., 2013, S. 387). Der 3. Bildungsweg kann gemäß des KMK-Beschlusses von 2009 einerseits über eine berufliche Aufstiegsfortbildung erfolgen und andererseits durch eine Berufsausbildung mit anschließender Berufstätigkeit, letztere zudem eingeschränkt auf fachlich affine Studiengänge.

7 Weitere Wege führen beispielsweise über Berufsoberschulen, gymnasiale Oberstufen von Berufsschulen und andere berufsbildende Schulen zum Abitur und sie werden deshalb ebenfalls dem 1. Bildungsweg zugeordnet.

Wie Tabelle 4 zeigt, kommen 96 Prozent der Studierenden in den regulären Studienangeboten über den 1. Bildungsweg an die Hochschule, lediglich jeweils zwei Prozent über die alternativen Bildungswege des 2. und 3. Bildungswegs. Im Fall der berufsbegleitenden Studienangebote ist die Dominanz des 1. Bildungswegs weit weniger stark (74 %) und der Anteil der Studierenden des 3. Bildungswegs erreicht sogar 22 Prozent. Insgesamt führt demnach der 1. Bildungsweg durchschnittlich seltener Personen in berufsbegleitende Bachelorstudiengänge als in reguläre, wenngleich diese weiterhin auch bei den berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen die Mehrheit stellen. Dagegen haben Studierende in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen sehr viel häufiger als in regulären die Hochschulzugangsberechtigung über den 3. Bildungsweg erhalten (22 % versus 2 %).

Tabelle 4:
Studierende in regulären und berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen nach Bildungsweg (Prozent, n = 20.793)

	1. Bildungs- weg	2. Bildungs- weg	3. Bildungs- weg	gesamt	n	p-Wert (chi ²)
regulär	96	2	2	100	20.262	0,000
berufsbegleitend	74	3	22	100	531	

DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

Wenngleich die regulären Studienangebote über die verschiedenen Bildungswege hinweg eine dominante Rolle einnehmen, unterstreicht dieses Ergebnis die Bedeutung der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge im Hinblick auf die Öffnung des Studiums. Nicht-traditionelle Studierendengruppen wie beruflich Qualifizierte scheinen die seit 2009 erweiterten Möglichkeiten des 3. Bildungswegs für den Übergang in ein Bachelorstudium verstärkt zu nutzen. Darüber hinaus spricht die berufsbegleitende Studierbarkeit anscheinend insbesondere Studierende des 3. Bildungswegs an.

Bildungsherkunft der Bachelorstudierenden

Eine der wichtigen Anschlussfragen an dieses Ergebnis ist die nach der Bildungsherkunft der Studierenden in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen. Es gibt deutliche Hinweise darauf, dass sich die Selbstselektionsmechanismen von Studierenden, bedingt durch ihre unterschiedliche soziale Herkunft, unterscheiden und auf

Übergänge in die Hochschule und im Studium auswirken (Lörz, Quast, & Roloff, 2016, S. 138–139). Der Bildungsstatus des Elternhauses, akademisch oder nicht-akademisch, wird häufig als Arbeitsdefinition für den sozioökonomischen Hintergrund von Studierenden verwendet (Orr & Hovdhaugen, 2014, S. 53). Deshalb interessieren wir uns an dieser Stelle für die Zusammensetzung der Studierenden nach dem Bildungsstatus des Elternhauses in berufsbegleitenden und regulären Bachelorstudiengängen.

Betrachtet man die Gruppe der Studierenden in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen (vgl. Tab. 5), fällt auf, dass Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern deutlich stärker vertreten sind als Studierende aus akademischen (62 % zu 38 %). Auch in den regulären Studiengängen sind Studierende mit nicht-akademischer Bildungsherkunft etwas häufiger zu finden als Studierende mit akademischer Bildungsherkunft (53 % zu 47 %), doch fällt dieser Unterschied deutlich geringer aus als in den berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen.

Tabelle 5:

Studierende in regulären und berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen nach Bildungsstatus im Elternhaus (Prozent, $n = 18.627$)

	nicht-akademisches Elternhaus	akademisches Elternhaus	gesamt	n	p-Wert (χ^2)
regulär	53	47	100	18.154	0,000
berufsbegleitend	62	38	100	473	

DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

Hierbei ist anzumerken, dass die Studiengänge des von uns genutzten Samples einen spezifischen Fächerzuschnitt aufweisen. Um reguläre und berufsbegleitende Studiengänge substantiell vergleichbar zu machen, wurden einige Studiengänge ausgeschlossen (vgl. Abschnitt 2), in denen wir eine besonders starke Tendenz zur kulturellen Reproduktion (Bourdieu, 1983) annehmen. Damit ist gemeint, dass bestimmte Fächer von Studierenden gewählt werden, die schon ihre Eltern studiert haben. Hierdurch dürfte sich auch der Unterschied zum Gesamtsample der 21. Sozialerhebung erklären, der einen Anteil von 48 Prozent für Studierende mit nicht-akademischer Bildungsherkunft gegenüber 52 Prozent mit akademischer Bildungsherkunft ausweist (Middendorff et al., 2017b, S. 27). Trotz unseres Ausschlusses bestimmter Studiengänge lässt sich sagen, dass sich die Bildungsherkunft deutlich in der Wahl des Studienformats – regulär oder berufsbegleitend – widerspiegelt.

Bildungsabschlüsse von Studierenden in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen

Die bereits vor Studienbeginn erworbenen Bildungsabschlüsse von Studierenden in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen können aus dem System der beruflichen Bildung oder aus der Hochschule kommen. Von anderen z. B. allgemeinbildenden Schulabschlüssen soll hier abgesehen werden. Die beruflichen Abschlüsse von Bachelorstudierenden können im dualen System der Berufsausbildung oder im Rahmen von schulischen beruflichen Ausbildungen (z. B. im Bereich Pflege und Soziales) erworben worden sein. Auch berufliche Aufstiegsfortbildungen oder Weiterbildungen können als berufliche Abschlüsse bei Studierenden in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen bereits vorliegen. Da Bachelorstudiengänge grundständig angelegt sind und als Zulassungsvoraussetzung keinen Hochschulabschluss voraussetzen, sind sie, im Gegensatz zu Masterstudiengängen, die Studiengänge, die sich in erster Linie an beruflich Qualifizierte richten und auch inhaltlich eher an die Inhalte beruflicher Aus- und Fort-/Weiterbildungen anknüpfen. Aber in welchem Umfang können berufsbegleitende Bachelorstudiengänge beruflich Qualifizierte im Gegensatz zu regulären Bachelorstudiengängen ansprechen? Die beruflich Qualifizierten in regulären Bachelorstudiengängen gehen außerdem eher selten direkt nach dem Abschluss einer Ausbildung in ein Studium über, sondern haben oft noch zwischen Ausbildungsabschluss und Studienaufnahme eine Phase der Berufstätigkeit. Nur elf Prozent dieser Studierenden haben die Ausbildung bis zu einem Jahr vor dem Studienbeginn abgeschlossen, für 31 Prozent liegt die Ausbildung mehr als ein Jahr und bis zu drei Jahre zurück. Umgekehrt heißt dies: 58 Prozent der beruflich Qualifizierten in regulären Bachelorstudiengängen absolvieren nach dem Ausbildungsabschluss noch eine Zeitphase von mehr als drei Jahren, in denen die meisten vermutlich auf der Grundlage ihrer beruflichen Qualifizierung arbeiten. Die strukturelle Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ist also auch im Bereich der regulären Bachelorstudiengänge nicht zu unterschätzen, weil die berufliche Qualifizierung für eher wenige nur ein zeitlich begrenzter ‚Ausflug‘ in die berufliche Bildung ist, der direkt nach dem Ausbildungsabschluss in ein Studium mündet, sondern tatsächlich für viele eine längere Phase der Qualifizierung und ggf. darauf basierender Berufstätigkeit.

Tabelle 6:

Studierende in regulären und berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen nach beruflicher Qualifikation und Fach (Prozent, n = 21.062)

		beruflich qualifiziert	nicht beruflich qualifiziert	gesamt	n	p-Wert (chi ²)
Wirtschafts- und Rechtswissen- schaften	regulär	26	74	100	5.862	0,000
	berufsbegleitend	76	24	100	151	
Sozialwesen/ Sozial- und Erziehungs- wissenschaften	regulär	25	75	100	4.569	0,000
	berufsbegleitend	81	19	100	73	
Gesundheits- wissenschaften	regulär	33	67	100	811	0,000
	berufsbegleitend	82	18	100	146	
Ingenieur- wissenschaften/ Informatik	regulär	25	75	100	9.279	0,000
	berufsbegleitend	73	27	100	171	
gesamt	regulär	26	74	100	20.521	0,000
	berufsbegleitend	77	23	100	541	

DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

Studierende in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen hingegen besitzen noch deutlich öfter eine berufliche Qualifikation – drei Viertel dieser Studierenden haben vor dem Studienbeginn schon eine Ausbildung abgeschlossen (vgl. Tab. 6). Auch in regulären Bachelorstudiengängen haben immerhin gut ein Viertel der Studierenden vor dem Studium eine Ausbildung absolviert. In den Gesundheitswissenschaften und im Sozialwesen/in den Sozial- und Erziehungswissenschaften haben sogar über 80 Prozent der Studierenden in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen eine berufliche Qualifikation. Die Zeit zwischen dem Abschluss der Ausbildung und dem Studienbeginn ist außerdem noch länger als bei den beruflich Qualifizierten in regulären Bachelorstudiengängen. Mehr als drei Viertel der beruflich Qualifizierten in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen haben ihre Ausbildung mehr als vier Jahre vor dem Studienbeginn abgeschlossen.

Bachelorstudiengänge sind i. d. R. als grundständige Studiengänge konzipiert und richten sich in diesem Sinne nicht an Hochschulabsolvent*innen. Trotzdem können aber auch bereits akademisch Qualifizierte, ggf. erneut, ein Bachelorstudium aufnehmen. In regulären Bachelorstudiengängen verfügen drei Prozent der Studierenden bereits über einen Hochschulabschluss, in berufsbegleitenden Bachelor-

studiengängen liegt dieser Anteil bei fünf Prozent. Sowohl in regulären also auch in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen sind folglich akademisch qualifizierte Studierende eher eine Ausnahmeerscheinung.

5 Studierende in berufsbegleitenden Masterstudiengängen

Berufsbegleitende Masterstudiengänge sind als weiterbildende oder als konsekutive i. d. R. an akademisch Qualifizierte gerichtet. Die Kategorie der ‚weiterbildenden‘ Masterstudiengänge ist ein schon länger etabliertes Format, das es auch staatlichen Hochschulen ermöglicht, gegen Studiengebühren berufsbegleitende Masterstudiengänge anzubieten. Die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (KMK, 2010) sehen „weiterbildende Masterstudiengänge“ vor und die Landeshochschulgesetze ermöglichen für diesen Studiengangstyp die Erhebung von Studiengebühren und damit Finanzierungsmöglichkeiten dieser Studiengänge für die Hochschulen. Auch deshalb gibt es inzwischen ein breites Angebot berufsbegleitender Masterstudiengänge: Aktuell weist der HRK-Hochschulkompass 895 weiterbildende Masterstudiengänge in Deutschland aus, von denen die meisten berufsbegleitend angelegt sind.⁸ Hinzu kommen 327 als konsekutiv deklarierte Masterstudiengänge, die trotzdem berufsbegleitend studierbar sind.

Demografische Merkmale der Masterstudierenden

Die Zusammensetzung der Studierenden in berufsbegleitenden Masterstudiengängen weist eine etwas andere Geschlechterverteilung auf als die in regulären Masterstudiengängen. So befinden sich unter den Studierenden in regulären Masterstudiengängen knapp 45 Prozent Frauen und 55 Prozent Männer. In berufsbegleitenden Studiengängen hingegen ist das Geschlechterverhältnis nahezu ausgeglichen, etwa die Hälfte der Studierenden sind Frauen. Die Altersverteilung weicht – wie schon bei den Bachelorstudiengängen – deutlich ab. Im Durchschnitt sind Studierende in berufsbegleitenden Masterstudiengängen mit gut 32 Jahren (Standardabweichung 8,0; Median 30) signifikant älter als Studierende in regulären Masterstudiengängen, die knapp 26 Jahre alt sind (Standardabweichung 3,3; Median 25). Während 94 Pro-

8 Abruf der Datenbank www.hochschulkompass.de vom 23.04.2018.

zent der Studierenden in regulären Masterstudiengängen unter 31 Jahren sind, sind dies in den berufsbegleitenden nur 53 Prozent. Demgegenüber sind 47 Prozent der Studierenden in berufsbegleitenden Masterstudiengängen über 30 und 13 Prozent über 40 Jahre alt. Diese älteren Studierenden über 30 sind in regulären Masterstudiengängen vergleichsweise selten vertreten (6 %). Entsprechend ihres höheren Alters haben auch die Studierenden in berufsbegleitenden Masterstudiengängen häufiger schon eigene Familien gegründet. Während unter den Studierenden in regulären Masterstudiengängen 62 Prozent in einer festen Partnerschaft lebt oder verheiratet ist, sind dies unter den Studierenden in berufsbegleitenden Masterstudiengängen etwa 74 Prozent. Darüber hinaus haben 25 Prozent der Studierenden in berufsbegleitenden Masterstudiengängen bereits ein oder mehrere eigene Kinder, gegenüber vier Prozent der Studierenden in regulären Studiengängen.

Masterstudierende mit Migrationshintergrund

Wie bereits bei den Bachelorstudierenden diskutiert, zeigen vorangegangene Studien, dass Studienberechtigte mit Migrationshintergrund etwas häufiger ein Bachelorstudium aufnehmen als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund (Schneider et al., 2017; Spangenberg & Quast, 2016). Beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium dreht sich dieser Befund allerdings um. So nehmen (angehende) Bachelorabsolvent*innen mit Migrationshintergrund deutlich seltener ein Masterstudium auf als Bachelorabsolvent*innen ohne Migrationshintergrund (Spangenberg & Quast, 2016).

Die Daten der Sozialerhebung ermöglichen es, erstmalig zu untersuchen, ob berufsbegleitende Masterstudiengänge mit Blick auf die Beteiligung von Studierenden mit Migrationshintergrund anders einzuordnen sind als reguläre Masterstudiengänge. Wie bei den Bachelorstudiengängen bereits erwähnt, enthalten die hier ausgewerteten Daten nur Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben und gelten nicht für internationale Studierende und Personen, die erst kurz vor Studienaufnahme nach Deutschland gekommen sind. In der untersuchten Stichprobe verfügen die Masterstudierenden ähnlich wie die Bachelorstudierenden größtenteils über die deutsche Staatsbürgerschaft (95 %) und wurden in Deutschland geboren (94 %).

Die Ergebnisse zeigen wie schon im Bachelorbereich keine signifikanten Unterschiede mit Blick auf das Geburtsland und die Staatsbürgerschaft zwischen Studierenden in berufsbegleitenden und regulären Masterstudiengängen. Auch hinsichtlich des Migrationshintergrunds finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen

Masterstudierenden in regulären und in berufsbegleitenden Studiengängen (17 % vs. 16 %). Vor diesem Hintergrund kann wie bei den berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen davon ausgegangen werden, dass berufsbegleitende Masterstudiengänge keinen wichtigen Beitrag zur Erhöhung der Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund am Masterstudium leisten, jedoch auch keine signifikante zusätzliche Selektion durch das weiterbildende Format feststellbar ist.

Bildungswege der Studierenden im Masterstudium

Von den Masterstudierenden in unserem Sample studieren insgesamt 95 Prozent in regulärer Form und nur fünf Prozent studieren berufsbegleitend. Die Verteilung der Studierenden des 1. Bildungswegs entspricht vollständig diesem Gesamtbild. Masterstudierende des 2. Bildungswegs studieren allerdings zu zwölf Prozent in berufsbegleitenden Formaten. Sogar über ein Viertel derjenigen Masterstudierenden, die ursprünglich ihre Hochschulzugangsberechtigung über den 3. Bildungsweg erworben haben, studieren in berufsbegleitender Form (27 %, ohne Tabelle). Tabelle 7 unterstreicht die Dominanz der Studierenden des 1. Bildungswegs im Masterstudium. In den regulären Masterangeboten sind die Anteile der Studierenden des 2. wie des 3. Bildungswegs gegenüber denen des 1. Bildungswegs verschwindend gering (1 % und 1 % zu 98 %). Lediglich bei den berufsbegleitenden Masterstudiengängen erreicht der Anteil von Personen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung ursprünglich auf dem 3. Bildungsweg erworben haben, immerhin sechs Prozent, wenngleich auch hier die überwältigende Mehrheit über den 1. Bildungsweg ins Studium gekommen ist (92 %).

Tabelle 7:
Studierende in regulären und berufsbegleitenden Masterstudiengängen nach Bildungsweg (Prozent, n = 6.970)

	1. Bildungs- weg	2. Bildungs- weg	3. Bildungs- weg	gesamt	n	p-Wert (chi ²)
regulär	98	1	1	100	6.595	0,000
berufsbegleitend	92	2	6	100	375	

DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

Bildungsherkunft der Masterstudierenden

Wie bereits im Abschnitt für die Bachelorstudiengänge herausgestellt, ist es für die Frage nach der Öffnung des Studiums und der Durchlässigkeit wichtig, nach den Selektionsmechanismen aufgrund der Bildungsherkunft zu fragen (Lörz, Quast, & Ro-

loff, 2016, S. 138–139). Wir verwenden für den folgenden Vergleich zwischen berufsbegleitenden und regulären Masterstudiengängen erneut als Arbeitsdefinition für den sozio-ökonomischen Hintergrund von Studierenden (Orr & Hovdhaugen, 2014, S. 53) den Bildungsstatus des Elternhauses, akademisch oder nicht-akademisch.

Studierende aus nicht-akademischen wie akademischen Elternhäusern sind in der deutlich überwiegenden Mehrheit in den regulären Masterstudiengängen eingeschrieben (94 % bzw. 95 %, ohne Tabelle). Die Attraktivität der regulären Studienangebote ist auf Masterniveau also unabhängig von der Bildungsherkunft sehr stark. Gleichwohl kommen die berufsbegleitend Studierenden in Masterstudiengängen häufiger aus nicht-akademischen Elternhäusern als aus akademischen (53 % zu 47 %, vgl. Tab. 8), wohingegen Studierende im regulären Masterstudium seltener eine nicht-akademische Bildungsherkunft haben (47 % zu 53 %).

Tabelle 8:

Studierende in regulären und berufsbegleitenden Masterstudiengängen nach Bildungsstatus im Elternhaus (Prozent, $n=6.578$)

	nicht-akademisches Elternhaus	akademisches Elternhaus	gesamt	n	p-Wert (χ^2)
regulär	47	53	100	6.225	0,025
berufsbegleitend	53	47	100	353	

DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

Im Vergleich zu den Bachelorstudiengängen unseres Samples sind zwei wichtige Unterschiede festzuhalten: In den berufsbegleitenden Masterangeboten ist die Verteilung nach Bildungsherkunft wieder ausgeglichener, die Studierenden mit nicht-akademischer Bildungsherkunft überwiegen hier weniger stark als in den berufsbegleitenden Bachelorangeboten. In den regulären Masterangeboten ist der Anteil der Studierenden mit akademischer Bildungsherkunft zugleich höher als der Anteil mit nicht-akademischer Bildungsherkunft, das umgekehrte Verhältnis konnte für die regulären Bachelorstudiengänge unseres Samples festgestellt werden (vgl. Abschnitt 4). Generell scheint es so, dass Masterstudiengänge sozial selektiver sind als Bachelorstudiengänge, bzw. andersherum formuliert, dass die berufsbegleitende Studierbarkeit eine soziale Öffnung bewirkt, die allerdings im Bachelorbereich stärker als im Masterbereich sichtbar wird.

Im Fall der Bildungswege und Bildungsherkunft der Masterstudierenden ist es notwendig, auf Einschränkungen bei der Aussagekraft der hier vorgenommenen Analysen

hinzuweisen. Die Einschränkungen beziehen sich zunächst auf die geringen Fallzahlen der Personen, die ursprünglich über den 3., mehr noch über den 2. Bildungsweg ins Studium gekommen sind. Zwar konnte eine Öffnung für alternative Hochschulzugangswege im Bachelorbereich, insbesondere was die berufsbegleitenden Formate betrifft, durchaus aufgezeigt werden (vgl. Abschnitt 4). Angesichts der längeren Studiendauer der berufsbegleitenden Angebote und der bislang sehr begrenzten Möglichkeiten, ein Masterstudium ohne Bachelor aufnehmen zu können, scheint das Erreichen höherer Fallzahlen von Studierenden, die über alternative Hochschulzugangswege ins Masterstudium gekommen sind und/oder in berufsbegleitenden Formaten auf Masterniveau studieren, auch im Rahmen einer so groß angelegten Studierendenbefragung wie der Sozialerhebung vorerst unrealistisch. Unter Berücksichtigung der Einschränkung teilweise sehr geringer Fallzahlen lässt sich gleichwohl vorläufig festhalten, dass Studierende, die ursprünglich über alternative Zugangswege ins Studium gekommen sind, in deutlich geringeren Anteilen als diejenigen, die den 1. Bildungsweg absolviert haben, sowohl in regulären als auch in berufsbegleitenden Masterangeboten eingeschrieben sind. Zudem ist für eine bessere Einordnung der Verteilung nach Bildungsherkunft auf die zusätzlichen Selektionsprozesse beim Übergang zwischen Bachelor- und Masterstudium hinzuweisen, die einen Einfluss auf die soziale Zusammensetzung in Masterstudiengängen haben (Lörz, Quast, & Roloff, 2016). Für die Fragestellung nach der Möglichkeit einer sozialen Öffnung der Hochschulen für Studierende mit nicht-akademischer Bildungsherkunft durch berufsbegleitende Masterstudiengänge sind zukünftig weitere Analysen notwendig. Um die soziale Selektivität beim Übergang zwischen Bachelor und Master besser erfassen und erklären zu können, sollten diese Zusammenhänge vor allem im Längsschnitt untersucht werden.

Bildungsabschlüsse von Studierenden in berufsbegleitenden Masterstudiengängen

Die Frage, ob Studierende eine berufliche Qualifikation besitzen, ist für Masterstudiengänge weniger relevant, da diese meist an bereits akademisch Qualifizierte gerichtet sind und sie deshalb weniger an ggf. vor der ersten akademischen Qualifikation liegende berufliche Qualifikationen anknüpfen. Trotzdem ermöglicht die Analyse der Anteile beruflich Qualifizierter in Masterstudiengängen einen Hinweis darauf, wie weit diese Qualifizierungen in die Ebene der Masterstudiengänge hineinreichen bzw. ob beruflich Qualifizierte nach dem Übergang in einen Bachelorstudiengang auch ein darauf aufbauendes Masterstudium absolvieren. So sind die Anteile beruflich Qualifizierter in regulären und in berufsbegleitenden Master-

studiengängen deutlich geringer als in Bachelorstudiengängen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass am Übergang in ein Masterstudium beruflich Qualifizierte schlechtere Chancen haben und seltener eine weitere akademische Qualifikation anstreben. In berufsbegleitenden Masterstudiengängen haben immerhin 38 Prozent der Studierenden eine berufliche Qualifikation – weniger als in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen, aber deutlich mehr als in regulären Masterstudiengängen (vgl. Tab. 9). Das berufsbegleitende Format scheint also auch bei Masterstudiengängen beruflich Qualifizierte besser anzusprechen – aber gleichzeitig scheint der Übergang in Masterstudiengänge auch eine selektierende Wirkung zu haben. Es ist allerdings auch denkbar, dass beruflich qualifizierte Absolvent*innen berufsbegleitender Bachelorstudiengänge erst in den nächsten Jahren verstärkt Masterstudiengänge aufnehmen.

Tabelle 9:

Studierende in regulären und berufsbegleitenden Masterstudiengängen nach beruflicher Qualifikation und Hochschulart (Prozent, n = 7.064)

		beruflich qualifiziert	nicht beruflich qualifiziert	gesamt	n	p-Wert (chi ²)
Universität	regulär	13	87	100	4.976	0,000
	berufsbegleitend	33	67	100	106	
Fachhochschule	regulär	33	67	100	1.706	0,016
	berufsbegleitend	40	60	100	276	
gesamt	regulär	18	82	100	6.682	0,000
	berufsbegleitend	38	62	100	382	

DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

Der Anteil beruflich Qualifizierter in Masterstudiengängen variiert außerdem in fachlicher Hinsicht. Besonders Studiengänge in den Gesundheitswissenschaften weisen einen überdurchschnittlich hohen Anteil beruflich Qualifizierter auf – sowohl in regulären als auch in berufsbegleitenden Masterstudiengängen (vgl. Tab. 10). Im Kontext der Akademisierungsbestrebungen der Gesundheitswissenschaften besteht offenbar ein Berufsfeld, in dem Studierende ohne berufliche Qualifizierung sogar in der Minderheit sind.

Tabelle 10:
Studierende in regulären und berufsbegleitenden Masterstudiengängen
nach beruflicher Qualifikation und Fach (Prozent, n = 7.086)

		beruflich qualifiziert	nicht beruflich qualifiziert	gesamt	n	p-Wert (chi²)
Wirtschafts- und Rechtswissen- schaften	regulär	17	83	100	1.770	0,000
	berufsbegleitend	31	69	100	124	
Sozialwesen/Sozial- und Erziehungswis- sensschaften	regulär	16	84	100	1.362	0,000
	berufsbegleitend	31	69	100	89	
Gesundheitswissen- schaften	regulär	48	52	100	183	0,030
	berufsbegleitend	64	36	100	66	
Ingenieurwissen- schaften/Informatik	regulär	17	83	100	3.386	0,000
	berufsbegleitend	38	62	100	106	
gesamt	regulär	18	82	100	6.701	0,000
	berufsbegleitend	38	62	100	385	

DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

Akademisch qualifizierte Studierende hingegen sind in den meisten Masterstudiengängen die Norm (vgl. Tab. 11). So sprechen reguläre Masterstudiengänge ganz überwiegend Absolvent*innen von Bachelorstudiengängen an. Die meisten verfügen hier bereits über einen Bachelorabschluss und erwerben mit ihrem Masterstudium eine erste Qualifikation auf Masterniveau (DQR-Niveau 7). Nur sehr wenige Studierende in regulären Masterstudiengängen haben bereits einen Abschluss auf diesem Niveau (2 %). Immerhin vier Prozent dieser Studierenden hingegen haben keine akademische Qualifikation. Das gestufte Studiensystem in Deutschland (KMK, 2010) sieht für den Regelfall vor, dass für die Aufnahme eines Masterstudiums ein erster grundständiger Abschluss bereits vorliegen muss. Viele Hochschulen ermöglichen aber ihren Studierenden einen fließenden Übergang zwischen einem Bachelor- und Masterstudium, indem sie ihnen erlauben, das Masterstudium bereits vor dem vollständigen Abschluss ihres Bachelorstudiums aufzunehmen. Diese Studierenden können dann noch ausstehende Prüfungsleistungen oder den Abschluss der Bachelorarbeit noch nachholen und den Nachweis über den ersten akademischen Grad später einreichen. Die Masterstudierenden ohne akademische Qualifikation fallen mehrheitlich in diese Gruppe (87 %). Trotzdem ist es auch möglich, dass Studierende ohne ein Bachelorstudium ein reguläres Masterstudium aufgenommen haben, denn die Strukturvorgaben der KMK sehen dies in Ausnahmefällen für beruflich Qualifizierte und Berufstätige

vor.⁹ In vielen Landeshochschulgesetzen sind deshalb inzwischen Regelungen aufgenommen worden, die diesen Zugang zum Masterstudium ermöglichen. Von den Studierenden in berufsbegleitenden Masterstudiengängen ohne akademische Qualifikation hat etwa ein Drittel diesen Weg an die Hochschule gewählt.

Tabelle 11:

Studierende in regulären und berufsbegleitenden Masterstudiengängen nach akademischer Qualifikation und Hochschulart (Prozent, n = 7.057)

		DQR 6	DQR 7	keine akad. Qualifikation	gesamt	n	p-Wert (chi ²)
Universität	regulär	93	3	4	100	4.972	0,000
	berufsbegleitend	60	31	8	100	106	
Fachhochschule	regulär	94	1	4	100	1.704	0,000
	berufsbegleitend	92	5	3	100	275	
gesamt	regulär	94	2	4	100	6.676	0,000
	berufsbegleitend	83	12	5	100	381	

DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

Die berufsbegleitenden Masterstudiengänge erreichen aber noch eine andere Zielgruppe, die in regulären Masterstudiengängen fast nicht vertreten ist: Absolvent*innen von Studiengängen auf Masterniveau, die berufsbegleitend einen zweiten Abschluss auf dem gleichen DQR-Niveau anstreben. So haben an Universitäten 30 Prozent der Studierenden in den berufsbegleitenden Masterstudiengängen unseres Samples bereits einen Master-, Magister-, Diplom- oder Staatsexamensabschluss. Berufsbegleitende Masterstudiengänge erreichen folglich drei Gruppen von Studierenden: Studierende mit Bachelorabschluss, die eine (erste) Höherqualifizierung mit einem Masterabschluss anstreben, Studierende mit Abschluss auf Masterniveau, die ihre Qualifikation erweitern aber damit keinen Abschluss auf einem höheren Niveau erwerben, und einige wenige, die die Möglichkeit eines berufsbegleitenden Masterstudiums ohne ersten Hochschulabschluss wahrnehmen. Diese unterschiedlichen Zielgruppen sind ein Hinweis darauf, dass mit der Beförderung

⁹ „Zugangsvoraussetzung für einen Masterstudiengang ist in der Regel ein berufsqualifizierender Hochschulabschluss. Die Landeshochschulgesetze können vorsehen, dass in definierten Ausnahmefällen für weiterbildende und künstlerische Masterstudiengänge an die Stelle des berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses eine Eingangsprüfung treten kann.“ (KMK, 2010)

von berufsbegleitenden Masterstudiengängen ganz unterschiedliche bildungspolitische Effekte erzielt werden können – während die Beförderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung kaum eine Rolle spielt, können berufsbegleitende Masterstudiengänge für bereits akademisch Qualifizierte sehr unterschiedliche Qualifikationspfade ermöglichen.

6 Fazit: Strukturelle und soziale Öffnung der Hochschulen durch berufsbegleitende Studiengänge?

Berufsbegleitende Studiengänge ermöglichen es verschiedenen, sonst seltener in der Hochschule vertretenen Zielgruppen, ein Studium aufzunehmen. Sie erweitern die Altersspanne der Studierenden erheblich und leisten so einen wichtigen Beitrag zum lebenslangen Lernen und zu mehr Vielfalt an der Hochschule. So haben viele Studierende in berufsbegleitenden Studiengängen neben der Berufstätigkeit auch familiäre Verpflichtungen und Kinder.

Merkmale von Studierenden in berufsbegleitenden Studiengängen, die Rückschlüsse auf die Durchlässigkeit des Hochschulsystems ermöglichen, unterscheiden sich allerdings sehr deutlich nach der angestrebten Abschlussart – Bachelor oder Master. Studierende mit beruflicher Qualifizierung sind in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen viel häufiger vertreten als in regulären (77 % vs. 26 %). Auch Studierende ohne Abitur, die über den 3. Bildungsweg an die Hochschule kommen, sind in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen deutlich häufiger vertreten (22 % vs. 2 %). In berufsbegleitenden Masterstudiengängen hingegen gibt es beruflich qualifizierte Studierende und Studierende des 3. Bildungswegs zwar auch etwas öfter als in regulären Masterstudiengängen, aber der Unterschied fällt deutlich geringer aus.

Die Bildungsherkunft der Studierenden ist ein wichtiger Indikator für die Beurteilung der sozialen Durchlässigkeit der Hochschulbildung. Die Ergebnisse der Analysen zu Studierenden in berufsbegleitenden Studiengängen weisen darauf hin, dass das Studienformat hier einen Effekt haben könnte, der der Selektivität des deutschen (Hochschul-)Bildungssystems entgegenläuft. Die Anteile Studierender aus nicht-akademischen Elternhäusern sind in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen deutlich häufiger vertreten als in regulären (62 % vs. 53 %). In Masterstudiengängen ist dieser Effekt zwar ebenfalls vorhanden, fällt aber deutlich geringer aus.

Berufsbegleitende Masterstudiengänge befördern aber eine strukturelle Durchlässigkeit in einem anderen Bereich, indem sie eine Gruppe ansprechen, die in regulären Masterstudiengängen fast gar nicht vertreten ist: Menschen, die schon über einen akademischen Abschluss auf Masterniveau verfügen. Berufsbegleitende Masterstudiengänge ermöglichen dadurch Weiterqualifizierungen für Akademiker*innen, die ggf. weniger zur sozialen Durchlässigkeit in die Hochschule beitragen, aber dafür einen Beitrag zum lebenslangen Lernen von Hochqualifizierten und zur Vielfalt akademischer Bildungswege leisten.

Berufsbegleitende Studiengänge befördern insgesamt die Vielfalt der Studierendenschaft an Hochschulen, denn sie erreichen ein neues und anderes Studierendeklientel. Außerdem weisen die Studierenden in berufsbegleitenden Studiengängen überdurchschnittlich oft Merkmale auf, die in einem Zusammenhang mit der sozialen Durchlässigkeit gesehen werden – sie sind häufiger beruflich qualifiziert, haben häufiger kein Abitur und kommen öfter aus nicht-akademischen Elternhäusern. In diesem Beitrag kann auf Grundlage deskriptiver Analysen nur der Ist-Zustand beschrieben werden und es können keine Effekte oder Determinanten dargestellt werden. Für die Hochschulforschung wäre es wünschenswert, auch auf der Grundlage verbesserter Daten, weitergehende Forschungen über diesen zunehmend wichtigen Bereich der Hochschulbildung durchzuführen, über den bisher wenig übergreifende Erkenntnisse vorliegen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SoFi-Mitteilungen*, 34, 13–27.
- Banscherus, U., & Spexard, A. (2014). Zugänge aus der beruflichen Bildung und der Berufstätigkeit: Weiterhin keine Priorität für Hochschulen und Hochschulforschung. In U. Banscherus, M. Bülow-Schramm, K. Himpele, S. Staack, & S. Winter (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem* (S. 61–78). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BDA, BDI & HRK. (2008). *Durchlässigkeit erhöhen. Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte öffnen*. Abgerufen von [https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/D924C8F99595C0E6C125755A004ABDFA/\\$file/Durchlaessigkeit_erhoehen.pdf](https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/D924C8F99595C0E6C125755A004ABDFA/$file/Durchlaessigkeit_erhoehen.pdf)

- Becker, K. (2015). Studium und Berufsausbildung: Systematisierung der Art der Hochschulzugangsberechtigung und empirische Befunde im Kontext traditioneller und nicht-traditioneller Studierender. In S. Harris-Hümmert, L. Mitterauer, & P. Pohlenz (Hrsg.), *Heterogenität der Studierenden: Herausforderung für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, neuer Fokus für die Evaluation?* (S. 55–80). Bielefeld: UVW.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2). Göttingen: Schwartz.
- Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A., & Wolter, A. (2013). „Stille Revolution?“ – Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. *Die Deutsche Schule (DDS)*, 105 (4), 382–401.
- Freitag, W. K. (2008). Soziale und strukturelle Durchlässigkeit als bildungspolitische Herausforderung. In H. Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 111–122). Opladen: Budrich.
- Freitag, W. K. (2012). *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule* (Arbeitspapier Nr. 253). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Hauschildt, K., Vögtle, E.-M., & Gwosc, C. (2018). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EUROSTUDENT VI 2016–2018 | Synopsis of Indicators*. Hannover: DZHW.
- Hillmert, S. (2009). Soziale Inklusion und Exklusion: die Rolle von Bildung. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 85–100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jürgens, A., & Zinn, B. (2015). Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 35–57). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- Lörz, M. (2013). Differenzierung des Bildungssystems und soziale Ungleichheit: Haben sich mit dem Ausbau der beruflichen Bildungswege die Ungleichheitsmechanismen verändert? *Zeitschrift für Soziologie*, 42 (2), 118–137.
- Lörz, M., Quast, H., & Roloff, J. (2016). Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? *Zeitschrift für Soziologie*, 44 (2), 137–155.

- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., & Heißenberg, S. (2017a). *21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Glossar zum Hauptbericht und zum Sonderbericht*. Hannover: DZHW.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., & Heißenberg, S. (2017b). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Minks, K.-H., Netz, N., & Völk, D. (2011). *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektive* (HIS: Forum Hochschule 11/2011). Hannover: HIS.
- Mülheims, K., & Schröder, S. (2016). Social inclusion through lifelong learning in German higher education? Challenges for individuals and higher education institutions. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 18 (1), 28–45.
- Orr, D., & Hovdhaugen, E. (2014). 'Second chance' routes into higher education: Sweden, Norway and Germany compared. *International Journal of Lifelong Education*, 33 (1), 45–61.
- Schneider, H., Franke, B., & Woisch, A. (2017). *Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss* (Forum Hochschule 4 | 2017). Hannover: DZHW.
- Schuetze, H. G. (2015). From adults to non-traditional students to lifelong learners. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20 (2), 37–55.
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44 (3/4), 309–327.
- Schwabe-Ruck, E. (2015). Bildungshistorische Entwicklung des Hochschulzugangs für Beruflich Qualifizierte. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 57–71). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Spangenberg, H., & Quast, H. (2016). *Bildungsentscheidungen und Umorientierungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2010 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss* (Forum Hochschule 5 | 2016). Hannover: DZHW.
- Ulbricht, L. (2012). Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. *Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung*, 2012 (1), 154–204.
- Wissenschaftsrat. (2014). *Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels* (Drs. 3818-14). Darmstadt.

- Woisch, A., Renneberg, A.-C., & Mentges, H. (2018). *Wer nimmt ein duales Studium auf? Ergebnisse einer Befragung von Studienberechtigten des Schulabschlussjahrgangs 2015* (DZHW Brief 2 | 2018). Hannover: DZHW.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11–35). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Studentische Freizeitaktivitäten als Ausdruck sozialstruktureller Differenzen?

1 Einführung

Bereits vor 70 Jahren haben die Vereinten Nationen in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte das Recht auf Freizeit und Erholung festgeschrieben (UN-Vollversammlung, 1948, Artikel 24). Freizeit wurde damals für gewöhnlich als Gegenpol zur Erwerbsarbeit definiert, jedoch unterlag dieses Verständnis im Zeitverlauf einem grundlegenden Wandel. Demnach wird Freizeit nicht mehr ausschließlich als Pendant zur Erwerbsarbeit gesehen, mit dem exklusiven Ziel der Regeneration. Freizeit erhält vielmehr einen eigenständigen Wert (Opaschowski, 2008, S. 35). Sie bietet die Möglichkeit der Selbstverwirklichung, sie ist Bühne sowie expressive Dimension (Lüdtke, 1989; Müller, 1992) und bildet nicht zuletzt aus diesem Grund eine kostbare Ressource. Umfang und Verteilung der frei verfügbaren Zeit spielen dabei ebenso eine zentrale Rolle (Opaschowski, 2008, S. 35) wie die Frage, wie freie Zeit genutzt und verbracht wird.

Diesbezüglich lässt sich für den deutschsprachigen Raum eine in theoretischer wie empirischer Hinsicht relativ differenzierte Forschungslage registrieren (u. a. Opaschowski, 2008, 2006; Prah, 2002; Lüdtke, 2001, 2008; Otte & Baur, 2008; Isengard, 2005; Spellerberg, 1992, 2011; Hille, Arnold, & Schupp, 2013). Der Fokus liegt vor allem auf Fragen des zeitlichen Umfangs bzw. der zeitlichen Verwendung (u. a. Statistisches Bundesamt, 2016, 2015a, 2015b; Boll & Lagemann, 2018; Gönsch, Liers, & Merkel, 2018; Beuter, Rieger, & Papastefanou, 2016; Müller-Schneider, 2001), auf lebensqualitativen Aspekten (u. a. Brake, 2003; Spellerberg, 1996) sowie auf der lebensstilistischen Dimension von Freizeit (u. a. Bourdieu, 1982; Gluchowski, 1988; Lüdtke, 1989, 2001, 2008; Berger & Hradil, 1990; Müller, 1992; Georg, 1998; Isengard, 2005) in der Gesamtbevölkerung.

Das Freizeitverhalten Studierender hingegen stellt ein bislang eher vernachlässigtes Feld empirischer Forschung dar. Die Arbeiten, die vorliegen, beschäftigen sich u. a. mit studentischen Fachkulturen (Georg, Sauer, & Wöhler, 2009) oder kulturell und künstlerisch konnotierten Freizeitaktivitäten Studierender (Kerst, 2013) sowie diesbezüglich bestehenden subgruppenspezifischen Differenzen. Dabei hat die sogenannte neue Sozialstrukturanalyse (Otte, 2004; Rössel, 2009) vielfältige Impulse dafür geliefert, neben klassischen (vertikalen) Dimensionen der sozialen Differenzierung, weitere (horizontale) Kategorien und Merkmale in die Analyse (spezifischer) sozialer Gruppen und zwischen ihnen bestehender Ungleichheiten einzubeziehen, und auch für die (studentische) Freizeitforschung nutzbar zu machen. So stellt sich etwa die Frage, ob das Freizeitverhalten Studierender als Ausdruck vertikaler Ungleichheitsstrukturen oder als Ausdruck gesellschaftlich pluralisierter Lebensweisen gesehen werden kann? Damit wird indirekt an eine Debatte angeschlossen, die in den 1980er-Jahren innerhalb der Soziologie aufgekommen ist und seitdem immer wieder aufflammt (Beck, 1986; Friedrichs, 1998; Geißler, 2006; Kreckel, 1983; Hradil, 2001; Burzan, 2011). Im Kern der Diskussion stehen theoretische Grundströmungen und Ansätze, die, je nachdem welche Bedeutung sie vertikalen und horizontalen Charakteristiken zur sozialen Strukturierung beimessen, dem sogenannten Kohärenz- oder Differenzparadigma zugeordnet werden.

Kohärenz- und Differenzparadigma

Die analytische Unterscheidung zwischen Kohärenz- und Differenzparadigma kann als ein Versuch inhaltlicher Bündelung und Systematisierung verstanden werden (Berger, 2001, S. 204–206). Dem Differenzparadigma werden dabei Modelle zugeordnet, die von einer gesellschaftlichen Entstrukturierung und damit einer Entstrukturierung sozialen Handelns und sozialer Ungleichheit ausgehen, während dem Kohärenzparadigma Ansätze zugeordnet werden, die eine stärkere Kontinuität vertikaler Strukturen postulieren (vgl. Abb. 1).

Den Kern des Kohärenzparadigmas bildet demnach die Aussage, dass die übergroße Anzahl der Bevölkerung in eine hierarchische, deutlich unterscheidbare Rangfolge eingeordnet werden kann, d. h., dass es ein soziales ‚Höher‘ und ‚Tiefer‘ in der Gesellschaft gibt (Kreckel, 2004, S. 124). Dadurch entsteht das Bild einer vertikal angeordneten Klassen- bzw. Schichtengesellschaft (Berger, 2001, S. 206), in der vor allem Prozesse und Entwicklungen Beachtung finden, die zur ‚Institutionalisierung‘, ‚Verregelung‘ und ‚Standardisierung‘ von Lebenslaufmustern, zu einer weitgehenden Konstanz von Mobilitätsregimen und zur intergenerationellen Reproduktion sozialer

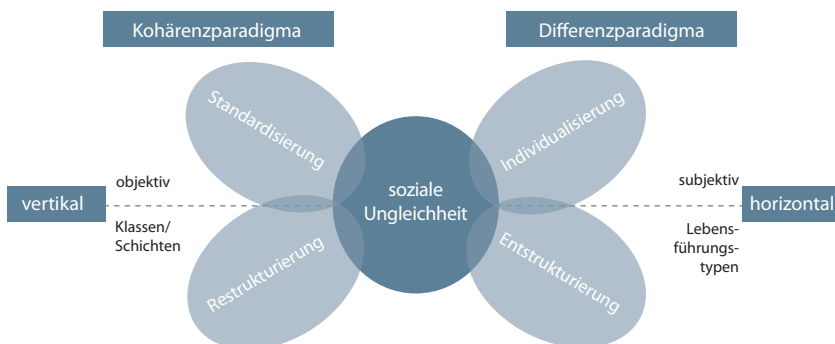
Ungleichheit beitragen“ (Berger, 2003, S. 475) und damit einen zentralen Unterschied zu den zum Differenzparadigma gehörigen Ansätzen etablieren.

Diese schieben „(...) jene ‚neuen‘ Ungleichheiten, Auflockerungen, Unübersichtlichkeiten oder Ambivalenzen in den Vordergrund, die dem Kohärenzparadigma lediglich als ‚Oberflächenerscheinungen‘ gelten, da sie den ‚eigentlichen‘ Kern oder die Grundstrukturen einer (kapitalistischen) Klassengesellschaft oder einer geschichteten (Leistungs-)Gesellschaft nicht berühren“ (Berger, 2001, S. 206). So hinterfragen die dem Differenzparadigma folgenden Ansätze die für Klassen- und Schichtmodelle konstitutive Vertikalitätsannahme sozialer Gruppen grundlegend. Sie fokussieren auf subjektive bzw. horizontale Differenzierungskategorien wie die des Alters, des Geschlechts, der geografischen Herkunft oder der Nationalität (Berger, 2003, S. 475), womit die gesamte Lebensstil- und Milieuforschung als relevanter Forschungszweig dem Differenzparadigma zugeordnet werden kann.

In der Folge sind die dem Kohärenz- bzw. Differenzparadigma folgenden Ansätze von sehr unterschiedlichen Erkenntnisinteressen geleitet und weisen verschiedene analytische Rahmungen und Begrenzungen auf. Sie betonen unterschiedliche Merkmale der sozialen Strukturierung von Gegenwartsgesellschaften (vgl. Abb. 1), die in der sogenannten Entstrukturierungsdebatte aufgegriffen werden (Beck, 1986; Friedrichs, 1998; Geißler, 2006, S. 115; Kreckel, 1983, S. 5, S. 139; Hradil, 2001, S. 36; Burzan, 2011, S. 68). Diese kann als Schauplatz der Kontroverse zwischen Kohärenz- und Differenzparadigma gelten. Im Kern geht es hierbei um die theoretische Modellierung sozialer Ungleichheitsphänomene.

Abbildung 1:

Soziale Ungleichheit zwischen Kohärenz- und Differenzparadigma



Demnach sind auf der einen Seite Klassen- und Schichtmodelle verortet, die eher als erwerbszentrierte Analyseinstrumente sozialer Ungleichheit angesehen werden können. Sie erfassen soziale Ungleichheitsstrukturen und -verhältnisse auf der Grundlage ökonomischer, arbeits- und berufsbezogener Merkmale und unterstreichen damit die Bedeutung und relative Stabilität vertikal gegliederter Gruppen im Sinne des Kohärenzparadigmas.

Auf der anderen Seite werden erhebliche Zweifel an der von Klassen- und Schichtmodellen postulierten Bedeutung der arbeits- und berufsnahen Merkmale formuliert (Offe, 1984; Beck, 1986; Dahrendorf, 1983; König, 1990). Klassen- und Schichtkonzepte seien danach grundsätzlich nicht mehr dazu geeignet, die entscheidenden Charakteristika der sozialen Ungleichheitsstrukturen angemessen zu beschreiben, geschweige denn das soziale Handeln ausreichend zu erklären. Schließlich würde die Wahrnehmung der Klassen- bzw. Schichtzugehörigkeit im Alltag schwinden und sich nicht mehr im Bewusstsein, in den Sozialbeziehungen oder den Interaktionen der Individuen widerspiegeln (Geißler, 2006, S. 115; Kreckel, 1983, S. 5, S. 139; Beck, 1986, S. 121, S. 140; Friedrichs, 1998). Klassen und Schichten befänden sich in einem Auflösungsprozess und verlören an lebensweltlicher und ungleichheitsanalytischer Bedeutung, was mit Begriffen wie der „entstrukturierten Klassengesellschaft“ (Berger, 1986) oder des „Kapitalismus ohne Klassen“ (Beck, 1986, S. 143) pointiert umschrieben wird. Außerdem hätten sich, so die Argumentation, die Optionen und Gelegenheiten zum Ausdruck der eigenen Vorstellungen und Lebensweise vergrößert und damit auch die Chancen erhöht, eine für klassen- und schichtspezifische Subkulturen untypische Lebensführung zu wählen: „Der Anstieg der kulturellen Teilhabe (...) schafft Freiräume, Kompetenzen und Stoff für die Selbststilisierung“ (Meulemann, 2006, S. 291). Demnach geht die Ausdifferenzierung sozialer Lagen, Lebensstile und Milieus mit einer Diversifizierung und Zunahme an Kombinationsmöglichkeiten ungleichheitsrelevanter Merkmale einher und erhöht damit fast zwangsläufig die Wahrscheinlichkeit von Statusinkonsistenzen (Beck, 1986, S. 116–119).

Ziel und Aufbau des Beitrags

Anknüpfend an die getroffene analytische Trennung zwischen Kohärenz- und Differenzparadigma, besteht das zentrale Anliegen des vorliegenden Beitrags darin, den Einfluss vertikaler sowie horizontaler Merkmale auf die studentische Freizeitpraxis zu analysieren und dadurch einen empirisch fundierten Beitrag zur oben skizzierten und bis heute anhaltenden Entstrukturierungsdebatte zu leisten. Hervorzuheben ist dabei, dass das Freizeitverhalten einer in sozialstruktureller Hinsicht speziellen

Gruppe eruiert wird. Schließlich können Personen, die das Bildungssystem bereits weitestgehend erfolgreich durchlaufen und ein Hochschulstudium aufgenommen haben, gemessen an ihrer sozialstrukturellen Zusammensetzung (z. B. soziale Herkunft, sozioökonomischer Status) im Vergleich zur Gesamtbevölkerung, als positiv selektierte Gruppe gelten (Kracke, Buck, & Middendorff, 2018; Reimer & Schindler, 2013; Müller & Pollak, 2008; Schimpl-Neimanns, 2000). Insofern stellt der vorliegende Beitrag eine Art ‚Lackmustest‘ für die dem Kohärenzparadigma zuzuordnenden Ansätze dar. Im Fokus stehen dabei zwei Fragestellungen:

- a) Welche Muster studentischer Freizeitaktivitäten können identifiziert werden? Wie hoch ist der Grad der Pluralisierung bzw. Distinktion studentischer Freizeit?
- b) Von welchen (vertikalen oder horizontalen) Faktoren werden diese Freizeittypen beeinflusst? Wie entkoppelt oder sozialstrukturiert ist das studentische Freizeitverhalten?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird im zweiten Abschnitt Bourdieus (1982) Konzept des sozialen Raums vorgestellt, in dem vertikale, strukturgebende Merkmale sowie horizontale Differenzierungskriterien und Praktiken inhaltlich integriert und aufeinander bezogen werden. Anschließend wird auf Grundlage dieser theoretischen Überlegungen und in Anknüpfung an aktuelle Arbeiten aus dem Bereich der Lebensstilforschung ein Analysemodell studentischen Freizeitverhaltens entwickelt (Abschnitt 3). Dem folgen eine kurze Darstellung der Datengrundlage sowie der daraus für die Analysen verwendeten Instrumentierung (Abschnitt 4), ehe im fünften Abschnitt die empirischen Befunde vorgestellt werden. Der Beitrag schließt mit einer kurzen Zusammenfassung der Ergebnisse, einer Beschreibung der Grenzen des vorliegenden Beitrags sowie einem Ausblick auf weitere Forschungsbedarfe (Abschnitt 6).

2 Entstrukturierung sozialer Praxis? Die Perspektive des integrativen Ansatzes des sozialen Raums nach Bourdieu

Folgt man Bourdieu (1982, 1985), lassen sich die dem Differenz- bzw. Kohärenzparadigma zugehörigen Konzepte durchaus (in ein Modell) integrieren und systematisch aufeinander beziehen. Dazu greift er auf insgesamt drei theoretische Konstrukte zurück: den Raum sozialer Positionen, den Habitus und den Raum der Lebensstile.

Gemeinsam bilden sie den sozialen Raum, anhand dessen er versucht, die Pluralität der in einer Gesellschaft existenten Felder innerhalb eines allgemeinen Modells systematisch darzustellen und den vermeintlichen Gegensatz von Struktur bzw. Klasse und Schicht auf der einen Seite und Praxis bzw. Lebensstil und Milieu auf der anderen Seite zu überwinden (Bornkessel, 2015, S. 113).¹

Den Ausgangspunkt hierfür bildet Bourdieus (1982, 1983) Kapitalbegriff, wobei, im Gegensatz zum ökonomisch geprägten Kapitalbegriff, dieser von Bourdieu (1982, 1983) in verschiedenen Erscheinungsformen berücksichtigt wird. Danach ist Kapital als akkumulierte Arbeit und Kraft zu verstehen und bietet die Möglichkeit, die in ihrer Gesamtheit für das Individuum unbewussten gesellschaftsweiten Verteilungsstrukturen (von Kapital) als Erklärung für Regelmäßigkeiten der sozialen Welt heranzuziehen:

Die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Verteilungsstruktur verschiedener Arten und Unterarten von Kapital entspricht der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt, d. h. der Gesamtheit der ihr innewohnenden Zwänge, durch die das dauerhafte Funktionieren der gesellschaftlichen Wirklichkeit bestimmt und über die Erfolgchancen der Praxis entschieden wird. (Bourdieu, 1983, S. 183)

Bourdieu (1982, 1983) unterscheidet hierbei drei grundlegende Arten von Kapital: das ökonomische Kapital, das (objektivierte, inkorporierte sowie institutionalisierte) Kulturkapital und das soziale Kapital. Zusammen stellen sie die Unterscheidungskriterien dar, anhand derer der Raum sozialer Positionen aufgespannt wird.

Der Raum sozialer Positionen

Der Raum sozialer Positionen repräsentiert Bourdieus (1982, 1985, 1998) Verständnis der gesellschaftlichen Sozialstruktur. Anhand von ihm soll die relationale Stellung einzelner Personen, insbesondere aber sozialer Gruppen, auf Grundlage diverser Unterscheidungsprinzipien abgebildet und beschrieben werden (Bornkessel, 2015, S. 114). Dazu wird der Raum sozialer Positionen von Bourdieu (1982, 1985) als ein zweidimensionales Koordinatensystem angelegt, dessen vertikale Y-Achse das Gesamtkapitalvolumen und dessen horizontale X-Achse die ökonomische und kulturelle Kapitalstruktur darstellt (Bourdieu, 1982, S. 212–213; Bornkessel, 2015, S. 115). Zudem wird in ihm die soziale Laufbahn, also die zeitliche Entwicklung von Kapital-

1 Dies stellt ein generelles Anliegen Bourdieus dar, welches sich konsequent durch seine theoretischen Arbeiten zieht: Die Vermittlung zwischen objektivistischen und subjektivistischen Erkenntnisweisen innerhalb der soziologischen Theorie (Bornkessel, 2015, S. 97–100).

volumen und -struktur, berücksichtigt, sodass sich hinsichtlich der Einordnung in den Raum sozialer Positionen drei Kriterien bzw. Dimensionen ergeben:

In der ersten Dimension richtet sich die Distribution der Akteure nach dem Gesamtumfang des in ihrem Besitz befindlichen Kapitals aller Sorten; in einer zweiten Dimension richtet sie sich nach der Struktur dieses Kapitals, das heißt nach dem relativen Gewicht des ökonomischen und kulturellen Kapitals in ihrem Gesamtvermögen; in der dritten Dimension richtet sie sich nach der Entwicklung von Umfang und Struktur ihres Kapitals über die Zeit. (Bourdieu, 1998, S. 29)

Als Datengrundlage zur Verortung in dem vertikal wie horizontal differenzierten Koordinatensystem dient dabei in erster Linie statistisches Material wie z. B. Angaben zum Einkommen, zu schulisch-beruflichen Qualifikationen oder zu Berufspositionen. Gemeinsam erlauben diese vertikalen Merkmale es, Distanzen und Affinitäten zwischen den unterschiedlichen Akteuren und Akteursgruppen zu erkennen (Bornkessel, 2015, S. 115–116), die sich letztlich auch im Habitus sowie einer entsprechenden alltäglichen (soziokulturellen) Praxis, wie beispielsweise studentischen Freizeitaktivitäten, niederschlagen.

Der Habitus und der Raum der Lebensstile

Bourdieu (1976, 1982, 1998) beschreibt den Habitus (lat.: äußere Erscheinung, Aussehen, Haltung, Gestalt, Kleidung) als

[...] ein erworbenes Präferenzsystem, ein System von Wahrnehmungs- und Gliederungsprinzipien (das, was man gewöhnlich den Geschmack nennt), von dauerhaften kognitiven Strukturen (die im wesentlichen [sic] das Produkt der Inkorporierung der objektiven Strukturen sind) und von Handlungsschemata, von denen sich die Wahrnehmung der Situation und die darauf abgestimmte Reaktion ableiten lässt. (Bourdieu, 1998, S. 41)

Folglich spricht Bourdieu (1982) vom Habitus auch als strukturierte und strukturierende Struktur bzw. als *opus operatum* und *modus operandi*. Denn als Ergebnis einer Anpassung an objektiv feststellbare Lebensumstände und Strukturen fungiert der Habitus wie eine unbewusste Instanz, die mit ihren Schemata die individuellen Wahrnehmungen, Bewertungen und Handlungen in der sozialen Welt steuert. Man könnte auch sagen als Inkorporierung der erlebten Umstände sorgt er als System unbewusster Dispositionen dafür, dass subjektive Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata vorliegen, die den objektiven Strukturen seiner Aneignung entsprechen und zu diesen Strukturen passende Praxisformen produzieren:

Der Habitus bewirkt, dass die Gesamtheit der Praxisformen eines Akteurs (oder einer Gruppe von aus ähnlichen Soziallagen hervorgegangenen Akteuren) als Produkt der Anwendung identischer (oder wechselseitig austauschbarer) Schemata zugleich systematischen Charakter tragen und systematisch unterschieden sind von den konstitutiven Praxisformen eines anderen Lebensstils. (Bourdieu, 1982, S. 278)

Danach ist der Schlüssel für die Beantwortung der Frage nach der Vermittlungsinstanz zwischen Struktur (soziale Positionen) und Praxis (bspw. im Lebensstil bzw. in Freizeitaktivitäten) im Habitus zu sehen. Er drückt sich durch einen auf die soziale Position abgestimmten Praxis- bzw. sozialen Sinn aus (Bourdieu, 1998; Bourdieu & Wacquant, 2006), womit er die Vorstellung ablehnt, die individuellen Vorlieben von Personen (z. B. bei Kleidung, Musik, Nahrung oder Freizeitaktivitäten) seien ein reines Zufallsprodukt oder im Sinne einer *freien* Entscheidung zu verstehen. Vielmehr geht er davon aus, dass bestimmte bzw. ähnliche soziale Positionen, die sich in Form der Kapitalien objektiv feststellen lassen, über den Habitus vermittelt zu bestimmten bzw. ähnlichen Geschmäckern und Praxisformen führen.²

Geschmack klassifiziert – nicht zuletzt den, der die Klassifikationen vornimmt. Die sozialen Subjekte, Klassifizierende, die sich durch ihre Klassifizierungen selbst klassifizieren, unterscheiden sich voneinander durch die Unterschiede, die sie zwischen schön und häßlich [sic], fein und vulgär machen und in denen sich ihre Position in den objektiven Klassifizierungen ausdrückt oder verrät. (Bourdieu, 1982, S. 25)

Dadurch werden der Raum sozialer Positionen und der Raum der Lebensstile praktisch miteinander verbunden, wie sich im Folgenden am Beispiel studentischer Freizeitaktivitäten zeigen lässt.

2 In der Folge reagiert der Habitus auch nur träge auf neue Rahmenbedingungen, d. h. auf veränderte Verteilungsstrukturen und Relationen in einem Feld, was wiederum eine starke Tendenz zur Reproduktion sozialer Verhältnisse impliziert. Denn durch die Inkorporierung der objektiv feststellbaren Existenzbedingungen bzw. der Kräfteverhältnisse, die sich durch die Relationen im sozialen Raum und der eigenen Position darin ergeben, können die Strukturen der Vergangenheit die Gegenwart überdauern und die Zukunft strukturieren (Kramer, 2011, S. 48). Allerdings ist dabei festzuhalten, dass mit der Konzeption des Habitus nicht eine konkrete Handlung oder Einstellung festgelegt ist. Vielmehr setzt der Habitus fest, in welchen Grenzen Denken, Wahrnehmen und Handeln stattfinden kann; „[d]er Habitus ist schöpferisch und erfinderisch, aber in den Grenzen seiner Strukturen“ (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 40).

3 Habitus und Lebensstil als Scharniere zwischen Struktur und Praxis: Vorschlag eines Modells zur Erklärung studentischer Freizeitaktivitäten

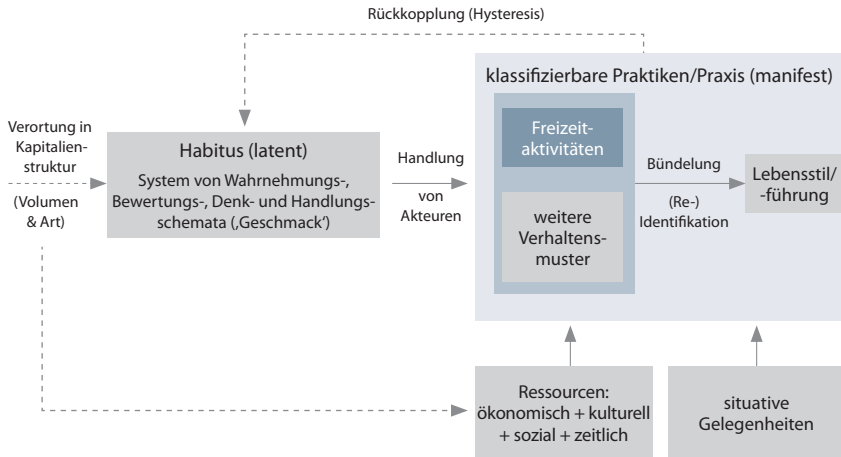
In dem vorliegenden Abschnitt werden die theoretischen Überlegungen Bourdieus (1982) mit theoretischen Überlegungen der Lebensstilforschung verknüpft, um darauf aufbauend ein analytisches Modell zur Erklärung studentischer Freizeitaktivitäten herzuleiten und zu diskutieren. Außerdem wird der Stand der empirischen Lebensstilforschung (mit besonderem Fokus auf das Freizeitverhalten) kurz skizziert.

Freizeitverhalten und Habitus

Dass Habitus und Lebensstile in einem konzeptionellen Verwandtschaftsverhältnis stehen, wird daran deutlich, dass der Habitus, im Sinne Bourdieus (1982), klassifizierbare Praktiken hervorbringt und Lebensstile primär an ästhetisierbaren Verhaltensbereichen ansetzen, insbesondere am „Freizeit-, Kultur-, Medien-, Ernährung-, Bekleidungs- und Wohnverhalten“ (Otte, 2013, S. 538–539). Allerdings geht es hier wie dort nicht nur um einzelnes Verhalten, sondern um Muster manifester Verhaltensweisen, die eine gewisse (Gruppen-)Zusammengehörigkeit implizieren und zeitliche Stabilität aufweisen (Rössel, 2011, S. 37). Durch Bündelung dieser ressourcen- und situationsabhängigen Verhaltensweisen – im vorliegenden Fall studentisches Freizeitverhalten – und der anschließenden (Re-)Identifikation durch Dritte (Otte, 2013, S. 538) werden die jeweiligen Lebensstile (an-)erkannt und konstituiert. Freizeitaktivitäten sind demnach als symbolischer Ausdruck gruppenspezifischer Formen der Alltagsorganisation (Spellerberg, 1992, 1996, S. 57) bzw. als expressive Dimension des Habitus deutbar und stellen nur eine von mehreren Facetten eines umfassenderen Lebensstilkonzepts dar (vgl. Abb. 2). So lassen sich die aufgrund gemeinsamer Einstellungen, Wertorientierungen und Verhaltensweisen konstituierenden sozialen Gruppen auch als „Lebensführungstypen“ bezeichnen (Otte, 2013, S. 539). Als statistische Aggregate von Lebensstilen berücksichtigen sie ebenfalls die ästhetische Dimension bzw. kulturelle Präferenzen und Orientierungen (Rössel, 2011, S. 38).

Abbildung 2:

Freizeitverhalten, Lebensstil, Habitus: eine Analyseskizze



Allerdings weist Isengard (2005, S. 255) in Kontradiktion zu Bourdieu (1982) auf die „Uneinigkeit darüber [hin], ob Unterschiede im Lebensstil und somit auch im Freizeitverhalten primär Ausdruck der sozialen Lage bzw. der klassischen Ungleichheitsstrukturen sind oder ob diese (weitestgehend) unabhängig davon existieren“. Die anhaltende Debatte zwischen Vertreter*innen des Kohärenz- und Differenzparadigmas ist hier unmittelbar ablesbar und auf die Erforschung (studentischer) Freizeitaktivitäten direkt übertragbar. Demnach wird Freizeitverhalten entweder als Ausdruck des jeweiligen Lebensstils gesehen, der wiederum durch eine Bündelung strukturabhängiger Denk-, Wahrnehmungs-, Einstellungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata (kurz: dem Habitus) gekennzeichnet ist oder – und diesmal mit anderer Wirkrichtung – als eine, aufgrund der schwindenden Orientierungsbedeutung klassischer sozialstruktureller Einflussfaktoren (bspw. Arbeit und Beruf, Dörre, 2005; Blossfeld, 2006; Voß & Pongratz 1998, 2004), immer wichtiger werdende unabhängige Größe zur Entwicklung eines individuellen Lebensstils ausgelegt (Opaschowski, 2008, S. 319–320; Kirchberg, 2004, S. 309–311).³ So weisen etwa Hartmann (1999) und Wahl (2001) auf die Bedeutung von Alterseffekten für spezifische Lebensstildimensionen hin. Überdies liegt der Gedanke nahe, dass der

3 Beispielsweise weist Otte (2005, S. 2–3) darauf hin, dass Lebensstile nicht gegen klassische Vertikalmodelle, sondern darüber hinaus einen Mehrwert an Erklärung leisten (soll[t]en).

Familienstand, der ebenfalls mit dem Lebensalter in einem Zusammenhang steht, je Lebensstildimension, verschiedene Effekte ausübt. Demnach ließe sich eine an den Ressourcen (hier: sozial und zeitlich) sowie den situativen Gegebenheiten orientierte Rahmung (bzw. Restriktion) des Möglichkeitsraums der Freizeitaktivitäten ableiten (vgl. Abb. 2). Ob diese von Relevanz ist oder ob doch vornehmlich sozialstrukturelle Aspekte das Freizeitverhalten dominieren, darüber gibt der empirische Forschungsstand der auf das Freizeitverhalten fokussierenden (Lebensstil-) Forschung einen Eindruck.

(Studentische) Freizeitaktivitäten im Spiegel empirischer Forschung

Für den deutschsprachigen Raum ist insbesondere die Arbeit von Isengard (2005) zu nennen. Anhand von Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) gelingt es ihr, insgesamt vier Freizeittypen innerhalb der erwachsenen deutschen Bevölkerung (Hochkultur, Erlebnisorientierung, soziale Kontakte und Engagement) zu identifizieren und zu zeigen, dass vor allem, aber nicht ausschließlich, konsumorientierte Freizeitaktivitäten im Zeitverlauf eher von klassischen sozialen Strukturmerkmalen (hier: ökonomisches Kapital) beeinflusst werden. Außerdem stellt sie mit Blick auf höhere Bildungsgruppen fest, dass diese sich in ihrem Freizeitverhalten mittleren Bildungsgruppen tendenziell eher angleichen. Inwieweit dies auf die generelle Höherqualifizierung der Bevölkerung oder aber durch einen wie von Peterson (1992) bzw. Peterson und Kern (1996) postulierten Wandel des Verhaltens Hochgebildeter von einem elitären Kulturverhalten hin zu einem kulturellen Omnivorismus zurückzuführen ist, wird von ihr diskutiert. Letztlich lehnt Isengard (2005, S. 271–272) die These einer generellen sozialstrukturellen Entkopplung von Freizeitaktivitäten jedoch ab.

Dabei stellt die These des kulturellen Omnivoren von Peterson (1992, 1997; siehe auch Peterson & Kern, 1996) einen wichtigen Impuls in der Diskussion um die strukturelle (Ent-)Kopplung des Freizeitverhaltens dar.⁴ Demnach verliere die klassische hochkulturelle Orientierung (*Highbrow Snobbery*), die laut Bourdieu (1982) als Distinktionsmerkmal höherer sozialer Klassen gilt, in postindustriellen Gesellschaften zunehmend an Bedeutung. Sie tritt hinter einer Praxis kultureller Vielfalt zurück, wonach statushöhere Personen ein vielfältigeres (Omnivore) und statusniedrigere Personen ein eher eingeschränkteres (Univore) Interessenspektrum und geschmackliches Repertoire aufweisen (Kunißen, Eicher, & Otte, 2018, S. 209). Ur-

4 Die These des kulturellen Omnivoren wird auch als Omnivore-Univore-These bezeichnet.

sächlich für diese Veränderung sei eine steigende soziale und räumliche Mobilität, welche (inter-)nationale Grenzen zunehmend verschwimmen lässt. Dadurch wird ein vielfältig anschlussfähiger Geschmack zu einer immer zentraleren Interaktions- sowie Distinktionsgrundlage und löst den Hochkulturnobismus ab (Kunißen et al., 2018, S. 209, Peterson & Kern, 1996; Rössel, 2006, S. 269).

Allerdings ist die Verallgemeinerbarkeit dieser im US-amerikanischen Raum entwickelten These, (inter-)national als zumindest umstritten anzusehen. So findet Rössel (2006) auf breiter Datengrundlage für Deutschland keine Bestätigung der These des kulturellen Omnivoren, wenngleich ein deutlicher Unterschied zwischen Hochkultur und anderen Gruppen ebenfalls ausbleibt. Vielmehr sprechen seine Ergebnisse für eine „dosierte Grenzüberschreitung zwischen einem hochkulturellen und einem populären Geschmack“ (Rössel, 2006, S. 270). Weitere Prüfungen der These kultureller Omnivoren – z. B. für Spanien (López Sintas & García Álvarez, 2002), Israel (Katz-Gerro & Shavit, 1998) und die Niederlande (van Eijck 2001, 2011) – sind inkonsistent. So stellt van Eijck (2001, 2011) fest, dass die empirischen Ergebnisse der niederländischen Bevölkerung eher als Beleg für die Omnivoren-Hypothese von Peterson (1992) interpretiert werden können, wohingegen Katz-Gerro und Shavit (1998) drei Lebensstiltypen identifizieren, die sie als *Highbrow*, *Popular* und *Religious* bezeichnen. Ihre Resultate können im Gegensatz zu van Eijck (2001) als Beleg für das distinktive Verhalten à la Bourdieu (1982) gedeutet werden, wenngleich sie auch Überschneidungen im Verhalten der benannten Lebensstiltypen beobachten. Diese reichen in der Untersuchung von López Sintas und García Álvarez (2002) so weit, dass sich unter den vier von ihnen für die spanische Gesellschaft identifizieren Klassen ([1] *the no cultural activity class*, [2] *the popular class*, [3] *the highbrow class* und [4] *the omnivore class*) ebenfalls eine Omnivoren-Klasse befindet. Letztere ist mit einer hohen sozialen Herkunft sowie einem hohen Bildungsstand assoziiert, was der These einer sozialstrukturellen Entkopplung widerspricht. Allerdings konzentrieren sich die bisher genannten Studien allesamt auf die Gesamtbevölkerung der jeweiligen Länder.

Mit Blick auf die Gruppe Studierender identifizieren Brandl-Bredenbeck, Kämpfe und Köster (2012) anhand einer Stichprobe an der Universität Paderborn ($n = 1.884$) vier studentische Lebensstiltypen, die sich vor allem hinsichtlich ihrer gesundheitsrelevanten Wirkung voneinander unterscheiden. Sie betiteln diese Clustergruppen als (1) *sportlich Aktive*, (2) *Abstinente*, (3) *Ernährungsfreaks* und (4) *Couch-Potatoes*.⁵

5 Als Grundlage dieser Berechnung dient a) die Dauer der sportlichen Aktivitäten, b) der Ernährungsmusterindex sowie c) der Medienkonsumindex (Brandl-Bredenbeck et al., 2012, S. 23–35).

Eine sozialstrukturelle Deutung dieser Befunde bleiben Brandl-Bredenbeck et al., (2012) jedoch schuldig.

Demgegenüber zeigt Kerst (2013, S. 191–194), dass die überwiegende Mehrzahl der Studierenden in Deutschland kulturell bzw. künstlerisch tätig ist und dass der elterliche Bildungsstatus (institutionalisiertes Kulturkapital) weniger stark mit den einzelnen kulturell-künstlerischen Aktivitäten der Studierenden zusammenhängt als die konkreten elterlichen kulturellen bzw. künstlerischen Verhaltensweisen (inkorporiertes Kulturkapital). In Bourdieuscher Lesart deutet dies auf die Relevanz der familialen Vermittlung soziokultureller Fähigkeiten sowie auf die Transmission kultureller Ressourcen und alltagsästhetischer Präferenzen hin (Bourdieu, 1998).

Passend dazu identifizieren Georg et. al., (2009) anhand einer Latent-Class-Cluster-Analyse (Vermunt & Magidson, 2002) vier studentische Lebensstilgruppen, die sich entlang der Kategorien Studienmotivation, Kleidungs- und Wohnungsstil, Freizeit sowie Musikgeschmack etablieren⁶ und auf deren Grundlage sie drei Faktoren studentischen Freizeitverhaltens extrahieren: (1) *Hochkultur*, (2) *Sozialkontakte und Musik* sowie (3) *Entspannung und Konsum* (Georg et. al., 2009, S. 361–362). Diese werden in unterschiedlicher Häufigkeit von den studentischen Lebensstilgruppen ausgeübt, wobei sich neben der Fachrichtung und der soziokulturellen Herkunft (abgebildet durch das Vorliegen eines Hochschulabschlusses in der Herkunftsfamilie sowie der Anzahl an Büchern) insbesondere das Geschlecht als lebensstilrelevante Kategorie ausweist (Georg et. al., 2009, S. 369).

Insgesamt zeichnet sich damit ein heterogenes Bild. Ein Großteil der vorliegenden Arbeiten beschäftigt sich entweder auf einer breiteren Basis mit der Analyse von Lebensstilen (innerhalb der Gesamtbevölkerung) oder aber fokussiert auf (einzelne) spezifische Freizeitaktivitäten. So oder so bleibt oftmals unklar bis umstritten, welche Relevanz vertikal- und horizontal-strukturierten Merkmalen als Prädiktoren des Freizeitverhaltens zukommt. Demzufolge lohnt der Blick auf aktuelle bundesweite Daten, wie sie im Folgenden vorgestellt werden.

6 Als Datenbasis (n=530) dienen Angaben der im Sommersemester 2007 an der Universität Konstanz online befragten Studierenden der Fachbereiche Rechtswissenschaften, Soziologie und Naturwissenschaften (Chemie und Physik) (Georg et al., 2009, S. 355).

4 Datengrundlage und Instrumentierung

Im Rahmen des vorliegenden Abschnitts wird zunächst ein kurzer Einblick in die diesem Artikel zugrunde liegende Datenbasis gegeben (Abschnitt 4.1) sowie eine ausführliche Beschreibung der verwendeten Erhebungsinstrumente geliefert (Abschnitt 4.2).

4.1 Daten

Zur Beantwortung der einleitend aufgeworfenen Fragestellungen werden Daten der 21. Sozialerhebung herangezogen (Middendorff et al., 2017a). Grundgesamtheit dieser Studie bilden Studierende, die im Sommersemester 2016 an einer staatlich oder staatlich anerkannten deutschen Hochschule immatrikuliert waren – mit Ausnahme von Fernstudierenden, Studierenden der Universitäten der Bundeswehr und Verwaltungshochschulen sowie Promotionsstudierenden (Middendorff et al., 2017a, S. 9). In unseren Analysen fokussieren wir zudem ausschließlich auf bildungsinländische und deutsche Studierende.

Unter ihnen beläuft sich die realisierte Nettostichprobe auf insgesamt $n=55.219$ Fälle (Middendorff et al., 2017a, S. 11), wobei Fragen zu den studentischen Freizeitaktivitäten lediglich der Hälfte der Befragten (Split-Half), die bis zu dieser Seite gelangt sind, vorgelegt wurden ($n=26.491$). Abzüglich unvollständiger Datensätze (mit Missings auf mindestens einer der nachfolgend beschriebenen Variablen) sowie nach Ausschluss von Ausreißern, die im Rahmen der (Single-Linkage-)Clusteranalyse identifiziert wurden, stehen letztlich Angaben von $n=11.672$ Studierenden zur Verfügung.

4.2 Instrumentierung

Mit Blick auf die für den vorliegenden Beitrag verwendete Instrumentierung erfolgt zunächst die Darstellung der erhobenen Freizeitaktivitäten (Abschnitt 4.2.1). Diese bilden die Basis zur Identifikation studentischer Freizeitcluster bzw. -typen und dienen damit zur Beantwortung der in Abschnitt 1 aufgeworfenen (Teil-)Frage a) nach der Vielfalt studentischer Freizeitmuster. Anschließend werden die in die Analyse einbezogenen soziodemografischen Indikatoren (Abschnitt 4.2.2) sowie verschiedene studienassoziierte Merkmale (Abschnitt 4.2.3) dargelegt. Gemeinsam bilden sie die Grundlage zur Beantwortung der zweiten (Teil-)Frage b), inwieweit das studentische Freizeitverhalten bzw. studentische Freizeitstile tatsächlich durch (sozial-)strukturelle Differenzen strukturiert werden.

4.2.1 Abhängige Variable – Freizeitaktivitäten

In Anlehnung an das Frageprogramm der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) 2014 (Wasmer, Blohm, Walter, Jutz, & Scholz, 2017, S. 25–28) wurden insgesamt 23 Freizeitaktivitäten, genauer gesagt, die Häufigkeit mit der sie während der Vorlesungszeit im Sommersemester 2016 ausgeübt wurden,⁷ erhoben. Zusammen bilden sie verschiedene Bereiche alltäglicher Freizeit ab.

Um diese Daten- und Informationsvielfalt empirisch zu bündeln und damit handhabbarer zu gestalten, wurden die Antworten der Studierenden einer Faktorenanalyse (*principal factor; oblique oblimin*) unterzogen. Dadurch ließen sich zwei latente Faktoren studentischer Freizeitgestaltung identifizieren (vgl. Tab. 1), die wir in Anlehnung an die beschriebenen theoretischen Überlegungen Bourdieus (1982) als (1) breitenkulturellen und (2) hochkulturellen Freizeitfaktor bezeichnen. Beide Faktoren zeigen ausreichend hohe Faktorladungen und korrelieren mit $r = .31$.

Zusammen bilden sie außerdem die Grundlage für die Berechnung einer mehrstufigen faktorisierten Clusteranalyse, auf deren Grundlage möglichst homogene Freizeitcluster identifiziert werden, die sich voneinander größtmöglich unterscheiden (Wentura & Pospeschill, 2015, S. 165; Backhaus, Erichson, Plinke, & Weiber, 2016, S. 455).⁸ Dazu wurden zunächst mittels Single-Linkage-Fusionierungsalgorithmus Ausreißer identifiziert und aus den weiteren Clusteranalysen ausgeschlossen. In einem Folgeschritt wurde durch die Anwendung des Ward-Algorithmus eine robuste Clustergruppenlösung berechnet, welche die einzelnen Personen ihrer kleinsten Unähnlichkeit nach schrittweise zu zahlenmäßig umfangreicheren Cluster fusioniert (Backhaus et al., 2016, S. 484–488; Wentura & Pospeschill, 2015, S. 170–171).

Zur Festlegung der Clusterzahl wurden schließlich sowohl das Dendrogramm (vgl. Anhang Abb. A1), als auch das Duda-Hart-Kriterium (vgl. Anhang Tab. A1) herangezogen (Duda & Hart, 1973) und in Kombination mit inhaltlichen Erwägungen eine Drei-Clustergruppenlösung als zu den Daten am besten passende Lösungsvariante favorisiert (vgl. Tab. 2).⁹ Diese wird im finalen Schritt als Grundlage für das K-means-Verfahren genutzt, um die Studierenden den drei identifizierten Clustergruppen bzw.

7 (1) „nie“, (2) „seltener als 1-mal pro Monat“, (3) „1- bis 3-mal pro Monat“ (4) „1- bis 2-mal pro Woche“, (5) „3- bis 6-mal pro Woche“, (6) „täglich“

8 In allen von uns berechneten Clusteranalysen wird dabei die quadrierte euklidische Distanz als Proximitätsmaß verwendet.

9 Gleichzeitig sei darauf hingewiesen, dass die Bestimmung der Clustergruppenanzahl eines der Grundprobleme clusteranalytischer Verfahren darstellt (Duda & Hart 1973; Everitt, 1979; Jain & Dubes, 1988; Everitt, Landau, Leese, & Stahl, 2001). Deswegen wurden diverse agglomerative Clusteranalysen mit unterschiedlichen Proximitätsmaßen und Fusionierungsalgorithmen gerechnet, wobei sich die hier gewählte Clustergruppenlösung herauskristallisiert hat.

Freizeittypen ([1] breitenkulturell Aktive, [2] freizeitlich Passive sowie [3] hochkulturell Aktive) zuzuordnen.¹⁰ Zusammen werden sie im Ergebnisteil des vorliegenden Beitrags ausführlich beschrieben (vgl. Abschnitt 5.1).

Tabelle 1:

Hauptachsenanalyse – rotierte Faktorladungswerte $\geq .30$ (*oblique oblimin*),
n = 11.672

Nr.	Freizeitverhalten	Faktor 1	Faktor 2
		breitenkulturelle Freizeitaktivitäten	hochkulturelle Freizeitaktivitäten
1	essen und trinken gehen	.599	
2	Freunde oder Bekannte treffen	.559	
3	Familienangehörige treffen		
4	ehrenamtliche Tätigkeiten		
5	Fernsehen, Video-on-Demand		
6	ins Kino gehen	.359	
7	soziale Netzwerke nutzen	.419	
8	Computer/Konsole spielen		
9	musische Tätigkeiten		.369
10	künstlerische Tätigkeiten		.485
11	handwerkliche Tätigkeiten		.405
12	kochen/backen		
13	Sport treiben		
14	Sportveranstaltungen besuchen	.342	
15	Museum, Theater, Ballett, Oper		.501
16	auf Konzerte, in Clubs gehen	.579	
17	Musik hören	.363	
18	Bücher lesen		.380
19	Zeitung lesen		
20	shoppen/bummeln		
21	nichts tun		
22	spazieren gehen		.376
23	Gesellschaftsspiele spielen		
Eigenwerte		2,44	1,1
erklärte Varianz		63,60 %	28,70 %

KMO-Wert: 0,759; n = Stichprobengröße.

10 Das K-means-Verfahren zählt im Gegensatz zu den beiden vorher durchgeführten hierarchisch-agglomerativen Fusionierungsalgorithmen zu den Partitionierungsverfahren (Wiedenbeck & Züll, 2001). Als Kriterium der Gruppenzuordnung der einzelnen Studierenden wird die Verringerung der Varianz (Fehlerquadratsumme) angewendet (Backhaus et al., 2016, S. 458–459).

4.2.2 Unabhängige Variablen – soziodemografische Merkmale

Die Indikatoren zur Messung des sozialen Hintergrunds sind für den vorliegenden Beitrag in doppelter Hinsicht von Belang: Einerseits lässt sich durch sie die soziale Komposition der Studierenden in Anlehnung an die drei Freizeitaktivitätscluster ausführlich beschreiben, andererseits bieten sie die Möglichkeit die theoretischen Überlegungen Bourdieus (1982) empirisch zu überprüfen. Demnach sollte sich die soziale Position – vermittelt über den Habitus (vgl. Abb. 2) – in einer entsprechenden soziokulturellen Praxis bzw. Freizeitgestaltung der Studierenden widerspiegeln (vgl. Abschnitt 3), wobei vor allem der Bildungsherkunft (kulturelles Kapital) sowie sozioökonomischen Aspekten (ökonomisches Kapital) eine zentrale strukturierende Rolle zugeordnet wird.

Geschlecht

Das Geschlecht wird anhand von zwei Antwortvorgaben – (0) „weiblich“, (1) „männlich“ – in den Analysen berücksichtigt.

Lebensalter

Das Lebensalter der Studierenden fließt als metrisches Merkmal (min. 16 Jahre, max. 72 Jahre) in die Auswertungen ein.

Kinder

Ob die Studierenden Kinder haben oder nicht, wird anhand einer dichotomen Antwortvorgabe – (0) „nein“, (1) „ja“ – erhoben.

Migrationshintergrund

Der familiäre Migrationshintergrund wird im Folgenden mittels zweier Kategorien abgebildet: (0) „ohne Migrationshintergrund“, (1) „mit Migrationshintergrund“. Zu den Studierenden mit Migrationshintergrund gehören hierbei bildungsinländische Studierende, Studierende mit einer doppelten Staatsangehörigkeit, eingebürgerte Studierende, Spätaussiedler*innen, sowie Studierende, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde, eingebürgert wurde, Spätaussiedler*in ist oder eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt.¹¹

Berufliche Qualifikation der Eltern

Das berufliche Qualifikationsniveau der Eltern bzw. deren höchster beruflicher Abschluss wird auf Grundlage von insgesamt fünf Kategorien operationalisiert: (1) „Leh-

11 Für weitergehende Ausführungen zum Migrationshintergrund und -status vergleiche Middendorff et al. (2017b, S. 19–20).

re/Facharbeiterabschluss“, (2) „Meister-/Technikerabschluss u. a.“, (3) „Fachhochschulabschluss“, (4) „Universitätsabschluss“, (5) „Promotion“. Dabei werden ausschließlich Fälle einbezogen, bei denen für Vater und Mutter konkrete Berufsabschlüsse genannt werden oder aber (mindestens) ein Elternteil über eine Promotion verfügt.

Akademischer Bildungshintergrund Großeltern

Der akademische Bildungshintergrund der Großeltern wird als dichotome Variable in den Analysen berücksichtigt: (0) „kein Großelternteil akad. Bildungshintergrund“, (1) „mind. ein Großelternteil akad. Bildungshintergrund“. Er beruht auf den Angaben der Studierenden zum Studienabschluss ihres Großvaters und ihrer Großmutter väter- wie mütterlicherseits. Danach werden Personen nur dann der nicht-akademischen Kategorie zugeordnet, wenn für alle vier Großelternteile gültige Nein-Angaben vorliegen, während eine gültige Ja-Angabe ausreicht, um der akademischen Kategorie zugeordnet zu werden.

Finanzielles Wohlstandsniveau Herkunftsfamilie

Der ökonomische Status der Herkunftsfamilie wird abgebildet, indem die Studierenden auf einer fünfstufigen Skala – von (1) „überhaupt nicht wohlhabend“ bis (5) „sehr wohlhabend“ – angeben sollten, wie wohlhabend ihre Eltern in finanzieller Hinsicht im Vergleich zu anderen Familien sind.

Finanzielle Situation

Zur Erhebung ihrer derzeitigen finanziellen Lage wurden die Studierenden gefragt, inwieweit die Aussage „Die Finanzierung meines Lebensunterhalts während meines Studiums ist sichergestellt.“ auf sie zutrifft. Antworten konnten sie hierbei auf einer fünfstufigen Skala mit den Polen (1) „trifft gar nicht zu“ bis (5) „trifft voll und ganz zu“. Die Verwendung dieser Variable hat gegenüber einer Betrachtung der faktischen Einnahmen den Vorteil, dass die Befragten implizit die Relation ihrer Einnahmen im Kontext ihrer spezifischen Lebenssituation und den damit verbundenen Ausgaben im Studium verknüpfen können. Zudem werden im Rahmen der 21. Sozialerhebung nur ausgewählte Ausgabenpositionen erfragt. Somit liegt keine Gesamtfinanzsituation der einzelnen Studierenden vor, die in der Analyse berücksichtigt werden könnte.

4.2.3 Unabhängige Variablen – studienassoziierte Merkmale

Da davon auszugehen ist, dass das Freizeitverhalten der Studierenden ebenfalls von verschiedenen studienbezogenen Merkmalen beeinflusst wird, muss für diese Variablen bzw. deren Effekte kontrolliert werden. Dadurch wird der Einfluss entspre-

chender Drittvariablen identifizierbar, sodass nachfolgend eine Reihe grundlegender studienassoziierter Merkmale vorgestellt werden, die ebenfalls in die Analysen einfließen.

Hochschultyp

Der Hochschultyp wurde auf Basis von Angaben zu der im Sommersemester 2016 besuchten Hochschulen ermittelt, wobei im Folgenden nach (0) „Universität“ (inklusive technischer Universitäten, pädagogischer Hochschulen, Musik-/Kunsthochschulen sowie theologischer Hochschulen) und (1) „Fachhochschule“ differenziert wird.

Angestrebter Hochschulabschluss

Die Art des von den Studierenden zum Erhebungszeitpunkt angestrebten Hochschulabschlusses wurde anhand von insgesamt 13 Antwortoptionen abgefragt, für die Analysen jedoch zu fünf Kategorien subsumiert: (1) „Bachelor (ohne Lehramt)“, (2) „Master (ohne Lehramt)“, (3) „Lehramt“, (4) „Staatsexamen (ohne Lehramt)“ und (5) „traditioneller Abschluss“.

Studienfach

Ausgehend von den Zuordnungen der Studierenden zu einer an die amtliche Statistik angelehnten Fächerliste,¹² wird in den Berechnungen zwischen insgesamt sechs Fächergruppen unterschieden:¹³ (1) „Ingenieurwissenschaften“, (2) „Sprach-/Kulturwissenschaften“, (3) „Mathematik/Naturwissenschaften“, (4) „Medizin/Gesundheitswissenschaften“, (5) „Rechts-/Wirtschaftswissenschaften“ sowie (6) Sozialwissenschaften/-wesen/Psychologie/Pädagogik“.

Fachsemester

Die Anzahl an Fachsemestern im derzeitigen Studiengang wurde mittels eines Drop-Down-Menüs erhoben und die entsprechenden Angaben im Rahmen der Datensatzerstellung folgendermaßen aggregiert: (1) „1. + 2. Semester“, (2) „3. + 4. Semester“, (3) „5. + 6. Semester“, (4) „7. + 8. Semester“, (5) „9. + 10. Semester“, (6) „11. + 12. Semester“, (7) „13. + 14. Semester“, (8) „15. Semester oder höher“.

12 Fragetext und Ausfüllanweisung lauteten konkret: „Bitte wählen Sie Ihr Haupt-/Kernfach bzw. erstes Unterrichtsfach bzw. Studienfach aus der unten angegebenen Liste aus. Falls Ihr Fach nicht im Wortlaut aufgeführt sein sollte, wählen Sie bitte die Ihrem Fach am nächsten kommende Bezeichnung aus. Wenn Sie in Ihrem Studiengang zwei gleichberechtigte Fächer studieren, machen Sie Ihre Angabe bitte für das wichtigere Studienfach.“

13 Für eine ausführlichere Darstellung der Zuordnung, der hier verwendeten Fächergruppen, insbesondere im Vergleich zur amtlichen Statistik vergleiche Middendorff et al. (2017b, S. 13).

Studienleistung

Die Studienleistungen werden anhand der offenen Angabe der Durchschnittsnoten (von 1,0 bis 4,0) der Studierenden operationalisiert, wobei Personen, die dazu keine Angaben machen wollten oder konnten (weil sie z.B. bisher keine Noten erhalten haben oder diese nicht kennen) von den Analysen ausgeschlossen werden.

Zeitliche Beanspruchung Studium

Die zeitliche Beanspruchung durch das Studium wird in den Auswertungen berücksichtigt, indem die Studierenden gefragt wurden, wie sie ihren zeitlichen Aufwand während der Vorlesungszeit im Sommersemester 2016 durch ihr jeweiliges (Präsenz-, duales, berufsbegleitendes) Studium bewerten. Antworten konnten sie dabei auf einer fünfstufigen Skala von (1) „sehr niedrig“ bis (5) „sehr hoch“.

Erwerbstätigkeit

Als Erwerbstätigkeit zählen ausgeübte Tätigkeiten, mit denen die Befragten im aktuellen Semester ihr Geld verdienen, unabhängig von der Höhe der Bezahlung, der Regelmäßigkeit, der Anzahl oder der Art dieser Tätigkeit.

Wohnform

Hinsichtlich der Wohnform wird in den nachfolgenden Analysen zwischen insgesamt sechs Kategorien differenziert: (1) „bei den Eltern/Verwandten“ (2) „Studentenwohnheim“, (3) „Wohnung alleine“, (4) „Wohnung mit Partner(in)“, (5) „Wohngemeinschaft“, (6) „Untermiete“. Die Kategorisierung fußt dabei auf Angaben zur Art der Wohnung (z. B. Miete, Eigentum, Untermiete, Studentenwohnheim) und zu der Frage, mit welchen Personen die Studierenden ggf. zusammenleben.¹⁴

Allgemeiner Gesundheitszustand

Die Studierenden wurden, in Anlehnung an de Bruin, Picavet und Nossikov (1996), direkt nach ihrem Gesundheitszustand im Allgemeinen gefragt und konnten hierzu auf einer fünfstufigen Skala mit den Ausprägungen (1) „sehr schlecht“, (2) „schlecht“, (3) „mittelmäßig“, (4) „gut“, (5) „sehr gut“ antworten.

¹⁴ Für eine detailliertere Darstellung des Zuordnungsprozesses vergleiche Middendorff et al. (2017b, S. 26–27).

5 Ergebnisse

Vor dem Hintergrund der mit dem Kohärenz- und Differenzparadigma verknüpften Debatte um einen vermeintlich zunehmenden Bedeutungsverlust klassen- und schichtspezifischer Strukturmerkmale für die Beschreibung und Erklärung sozialer Ungleichheitsverhältnisse im Allgemeinen (vgl. Abschnitt 1) und studentischer Freizeitaktivitäten im Speziellen (vgl. Abschnitt 3) sowie angesichts Bourdieus (1982) integrativen Ansatz des sozialen Raums (vgl. Abschnitt 2), wonach (Sozial-)Struktur, Akteur und alltägliche, individuelle Praxis in einem ungebrochen engen Wechselverhältnis stehen (Bourdieu, 1982, S. 591; Groß, 2008, S. 63), ist nun zu klären, inwieweit dies auch auf Studierende und die von ihnen ausgeübten Freizeitaktivitäten zutrifft. Welche Muster studentischer Freizeitaktivitäten lassen sich für die drei identifizierten Freizeitcluster konkret finden und werden diese durch vertikale Strukturmerkmale in relevantem Maße beeinflusst oder sind sie von diesen weitestgehend entkoppelt? Um diese eingangs des Artikels (vgl. Abschnitt 1) formulierten Fragen zu beantworten wird einem Zweischritt gefolgt. So werden (1) auf Grundlage der Angaben der Studierenden zu ihrem Freizeitverhalten die drei ausgemachten Clustergruppen auf Itemebene näher charakterisiert (Abschnitt 5.1) und (2) anhand einer multiplen multinomialen logistischen Regression auf ihre soziale sowie studienbezogene Komposition hin detailliert untersucht (Abschnitt 5.2).

5.1 Studentische Freizeittypen: faktorisierte clusteranalytische Betrachtung des Freizeitverhaltens

Basierend auf den bereits dargelegten Analyseschritten (vgl. Abschnitt 4.2.1) werden in dem vorliegenden Abschnitt die drei extrahierten Freizeittypen genauer beschrieben.

Die erste und gleichzeitig größte Clustergruppe beinhaltet insgesamt 40 Prozent der Studierenden. Das Hauptmerkmal dieser Gruppe ist vor allem in einem aus studentischer Sicht eher konventionelles, populäres Freizeitverhalten (daher breitenkulturell Aktive) zu sehen, dass u. a. durch Freizeitaktivitäten wie fernsehen, Sport treiben, Musik hören, die Nutzung sozialer Netzwerke, Regeneration oder Freunde/Bekannte treffen gekennzeichnet ist (vgl. Anhang Tab. A2).

Demgegenüber weisen Studierende des zweiten Clusters auf beiden Freizeitfaktoren negative Ausprägungen auf und können somit, im Vergleich zu den anderen beiden Clustergruppen, als freizeitlich eher passive Studierendengruppe (kurz frei-

zeitlich Passive) charakterisiert werden. Auffallend seltener als diejenigen aus den beiden anderen Clustergruppen gehen diese Studierende essen oder nutzen soziale Netzwerke. Ebenso treiben sie weniger häufig Sport und besuchen seltener Sportveranstaltungen sowie Konzerte. Auch das Hören von Musik und shoppen gehen sowie „einfach mal nix tun“ wird von denjenigen, die dem zweiten und mit 26 Prozent Studierendenanteil kleinsten Cluster zugeordnet werden, merklich seltener ausgeübt als von anderen Studierenden (vgl. Anhang Tab. A2). Dies hängt mutmaßlich damit zusammen, dass ihre zeitlichen Ressourcen durch das Studium sowie durch familiäre Betreuungsverpflichtungen stärker beansprucht werden.¹⁵

Tabelle 2:
Charakterisierung der drei Cluster, Darstellung von Clustergruppengröße und mittlerer Faktorwerte der beiden Freizeitfaktoren, n = 11.672

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
	breitenkulturell Aktive	freizeitlich Passive	hochkulturell Aktive
<i>Freizeitaktivitätsfaktor</i>			
breitenkulturell	0,23	–1,09	0,56
hochkulturell	–0,38	–0,51	0,82
n	4.657 (40 %)	3.005 (26 %)	4.010 (34 %)

n = Stichprobengröße.

Dagegen sind diejenigen, die dem dritten Freizeittyp (Cluster 3) angehören, wiederum als eine insgesamt sehr freizeitaktive Gruppe zu bezeichnen. Auch wenn sie dadurch den Anschein kultureller Omnivoren (Peterson, 1992; vgl. Abschnitt 3) erzeugen, so ist für sie vor allem eine ausgeprägte hochkulturelle Freizeitausrichtung nachzuweisen. Ein ehrenamtliches Engagement, kreative Tätigkeiten (künstlerisch, musisch und handwerklich) sowie Besuche von Veranstaltungen der klassischen darstellenden Kunst (Theater, Ballett, Museum etc.), aber auch der Besuch von modernen Unterhaltungsangeboten, (bspw. Popkonzerte, Diskotheken) gehören zu den bevorzugten Freizeitaktivitäten der Mitglieder dieser Clustergruppe. Ebenso kann die Lektüre von Büchern oder (Tages-/Wochen-)Zeitungen sowie die Unternehmung von Spaziergängen am häufigsten in diesem Clustertypus beobachtet werden (vgl. Anhang Tab. A2). Zusammengefasst rechtfertigt dies die Studierenden der Clus-

15 Hinweise für den Beleg dieser Deutung können darin gesehen werden, dass Studierende dieser Gruppe im Schnitt älter sind und häufiger Kinder haben (vgl. Abschnitt 5.2). Zudem schätzen sie ihren Gesundheitszustand schlechter ein (vgl. Abschnitt 5.2).

tergruppe als hochkulturell Aktive zu bezeichnen, wobei knapp 34 Prozent der Studierenden dazu zählen.

Außerdem wird deutlich, dass sich – im Sinne Bourdieus (1982) – durchaus nuancierte distinktive Verhaltensmuster für das Freizeitverhalten Studierender nachweisen lassen (vgl. Abschnitt 1, Frage a). Unklar ist noch, wodurch die jeweiligen Freizeitmuster bzw. die Zugehörigkeit zu den verschiedenen Freizeittypen beeinflusst wird und welche Bedeutung sozialstrukturellen Merkmalen hierfür zukommt.

5.2 Prädiktoren studentischer Freizeittypen

Um die eingangs aufgeworfene Fragestellung nach dem Grad sozialer (Ent-)Strukturierung studentischen Freizeitverhaltens (vgl. Abschnitt 1) zu beantworten, wird im Folgenden anhand einer multiplen multinomialen logistischen Regressionsanalyse die soziale Komposition der drei identifizierten Freizeittypen untersucht. Im Fokus stehen dabei vor allem verschiedene soziodemografische und sozialstrukturelle Indikatoren sowie diverse Studienmerkmale. Indem sie parallel in einem multivariaten Modell untersucht werden, kann gezeigt werden, inwieweit die einzelnen Charakteristiken unter Kontrolle der übrigen Indikatoren zwischen den verschiedenen Freizeitclustern diskriminieren.

Die entsprechenden Ergebnisse sind in Abbildung 3 als sogenanntes log odd plot zusammenfassend dargestellt. Die beiden gestrichelten horizontalen Linien repräsentieren dabei die untersuchten Clustergruppen. Auf ihnen sind die (unstandardisierten) logistischen Regressionskoeffizienten (log odds) kontrastiert zur jeweiligen Referenzkategorie der untersuchten Variable abgetragen. Danach gilt, dass je weiter der Koeffizient eines Merkmals von 0 entfernt ist, desto stärker diskriminiert dieser Indikator zwischen der betrachteten Clustergruppe und der jeweiligen Referenzgruppe (hier: Studierende mit breitenkulturellem Freizeitprofil, Cluster 1). Dargestellt werden dabei ausschließlich statistisch signifikante Differenzen ($p < .05$).

Danach zeigt sich, dass die beiden Gruppen der in ihrer Freizeit kulturell passiv orientierten bzw. hochkulturell interessierten Studierenden in ihrer sozialen sowie studienbezogenen Komposition deutlich von der Referenzgruppe der breitenkulturell orientierten Studierenden abweichen, aber auch untereinander nur vereinzelt Gemeinsamkeiten aufweisen.

Familiäre (Bildungs-)Herkunft

Bezüglich der familiären (Bildungs-)Herkunft sind insbesondere für Studierende, die als hochkulturell interessiert gekennzeichnet werden, starke Herkunftseffekte nachzuweisen. Demnach verfügen (1) die Eltern von Angehörigen dieser Gruppe auffallend häufiger über einen Meister- ($b=0,23$), Fachhochschul- ($b=0,34$) oder Universitätsabschluss ($b=0,49$) bzw. eine Promotion ($b=0,42$) als Eltern von Studierenden, die in ihrer Freizeit eher breitenkulturellen Aktivitäten nachgehen und (2) lässt sich ebenfalls ein entsprechender Effekt des akademischen Bildungshintergrunds der Großeltern nachweisen ($b=0,17$). Danach stammen hochkulturell interessierte Studierende etwas häufiger aus einer Familie, in der bereits mindestens ein Großeltern teil studiert hat, während für die Gruppe der freizeitlich eher passiv Orientierten lediglich ein Effekt des höchsten beruflichen Bildungsabschlusses der Eltern (Hochschulabschluss: $b=0,15$; Promotion: $b=0,20$) sowie des Migrationshintergrunds ($b=0,24$) festzustellen ist. Demnach weisen sie häufiger einen familiären Migrationshintergrund auf als breitenkulturell interessierte Studierende.

Finanzielle Aspekte

Ähnlich der familiären (Bildungs-)Herkunft unterscheiden sich die beiden Gruppen der in ihrer Freizeit eher passiv ausgerichteten sowie hochkulturell interessierten Studierenden ebenfalls in Bezug auf ökonomische Aspekte deutlich voneinander. So bewerten Studierende, die als freizeitlich Passive charakterisiert werden, nicht nur das Wohlstandsniveau ihrer Herkunftsfamilie als niedriger ($b=-0,13$). Laut ihrer Aussage ist auch die Finanzierung ihres Lebensunterhalts während des Studiums seltener sichergestellt ($b=-0,17$) und sie gehen merklich seltener einer Erwerbstätigkeit nach ($b=-0,33$) als Studierende der Referenzgruppe. Dort, wie auch in der Clustergruppe der hochkulturell interessierten Studierenden, scheint die finanzielle Lage oder zumindest deren Bewertung weniger problematisch zu sein. So lassen sich für beide Gruppen die genannten Effekte nicht nachweisen. Im Gegenteil: Studierende der hochkulturell orientierten Clustergruppe gehen, gemessen an der Referenzgruppe, sogar häufiger einer Erwerbstätigkeit nach ($b=0,18$).

Studienmerkmale

Zeigen sich für die soziale Komposition der drei hier untersuchten Gruppen deutliche Unterschiede bezüglich soziodemografischer, herkunftsbezogener sowie ökonomischer Aspekte, sind auch für die studienbezogenen Merkmale offensichtliche Differenzen festzustellen. Demnach besuchen hochkulturell interessierte Studieren-

de seltener eine Fachhochschule ($b = -0,16$), sind eher in höheren Fachsemestern eingeschrieben ($b = 0,04$), wählen öfter ein sprach-/kulturwissenschaftliches ($b = 0,55$) oder sozialwissenschaftliches/psychologisches/pädagogisches ($b = 0,27$) Studienfach und studieren seltener auf Lehramt ($b = -0,16$). Demgegenüber entscheiden sich in ihrer Freizeitgestaltung passiv orientierte Studierende seltener für ein Master- ($b = -0,35$) oder Lehramtsstudium ($b = -0,32$), sind eher in niedrigeren Fachsemestern eingeschrieben ($b = -0,05$), fühlen sich zeitlich stärker durch das Studium beansprucht ($b = 0,22$) und wählen häufiger ein mathematisches/naturwissenschaftliches ($b = 0,20$) bzw. deutlich seltener ein medizinisches/gesundheitswissenschaftliches ($b = -0,47$), rechts-/wirtschaftswissenschaftliches ($b = -0,48$) oder sozialwissenschaftliches/psychologisches/pädagogisches ($b = -0,56$) Fach, als Studierende der breitenkulturellen Referenzgruppe. Gemeinsam ist ihnen nur, dass beide, Studierende der als passiv ($b = -0,25$) bzw. hochkulturell ($b = -0,29$) charakterisierten Clustergruppe, bessere Studienleistungen erzielen als Studierende der Vergleichsgruppe.

Sonstige Lebensumstände

Als weitere allgemeine Voraussetzungen bzw. Möglichkeitsräume, die die Ausübung von Freizeitaktivitäten fördern oder restringieren können, werden die Wohnform sowie der allgemeine Gesundheitszustand identifiziert. Dabei zeigt sich, dass Studierende, die sich in ihrer Freizeit hochkulturell interessieren, häufiger in einer Wohngemeinschaft leben ($b = 0,20$) und ihren allgemeinen Gesundheitszustand etwas positiver bewerten ($b = 0,07$) als Studierende der Referenzgruppe, wohingegen Angehörige der freizeitlich eher passiv ausgerichteten Clustergruppe hierbei den Gegenpol bilden: Sie wohnen deutlich seltener in einer Wohngemeinschaft ($b = -0,59$) und schätzen ihren allgemeinen Gesundheitszustand schlechter ein ($b = -0,23$), als dies breitenkulturell orientierte Studierende tun.

6 Fazit und Ausblick

6.1 Zusammenfassung der Befunde

Zusammenfassend lassen sich auf Basis der dargelegten Befunde unterschiedliche inhaltliche Rückschlüsse für die identifizierten Freizeitcluster ziehen. Demnach sind für die in ihrer Freizeit als eher passiv charakterisierten Studierenden vor allem zeitliche wie ökonomische Restriktionen nachzuweisen (vgl. Abschnitt 3; vgl. Abb. 2). Vermut-

lich bedingt durch ihre häufigere familiäre Lebenssituation mit Kind(ern) und die damit einhergehenden zeitlichen Verpflichtungen sowie die vermehrte Wahl eher zeitaufwändiger Studienfächer (mathematisch/naturwissenschaftlich), scheint es ihnen an zeitlichen Ressourcen zu mangeln, um entsprechende Freizeitaktivitäten auszuüben. Ein deutlicher Hinweis darauf ist, dass sich freizeitlich Passive insgesamt zeitlich stärker durch das Studium beansprucht fühlen als Studierende der anderen Clustergruppen.¹⁶

Hinzu kommen die mit dem Vorliegen ökonomischen Kapitals verwobenen Restriktionen des studentischen Alltags. Sowohl das Wohlstandsniveau der Herkunftsfamilie wie auch die Finanzierung des Lebensunterhalts während des Studiums werden, im Vergleich zur gewählten Referenzgruppe, von freizeitlich Passiven als schlechter bewertet. Erklärt werden kann dies möglicherweise mit höheren finanziellen Verpflichtungen als Elternteil, dem häufigeren Vorliegen eines familiären Migrationshintergrunds bzw. der damit verknüpften Problematik der Anerkennung elterlicher Bildungsabschlüsse¹⁷ sowie der Tatsache, dass in ihrer Freizeit passiv orientierte Studierende seltener einer Erwerbstätigkeit nachgehen (können) – mutmaßlich weil ihnen die zeitlichen Ressourcen dazu fehlen und/oder weil sie einen Schwerpunkt auf ihr Studium legen. Dabei scheint die (vermutete) zeitliche Fokussierung auf das Studium durchaus in besseren Studienleistungen zu resultieren. So erzielen Studierende der freizeitlich eher inaktiv ausgerichteten Clustergruppe niedrigere, also bessere, Durchschnittsnoten als Studierende der Referenzgruppe. Gleichzeitig bewerten sie aber auch ihren allgemeinen Gesundheitszustand als schlechter. Ob Letzteres das Ergebnis der hier beschriebenen Mehrfachbelastung oder aber als Ursache für das passive Freizeit- und Erwerbsverhalten zu sehen ist, muss an dieser Stelle offenbleiben. Dies gilt ebenso für die Frage, ob freizeitlich passiv orientierte Studierende, aufgrund ihrer häufigeren (familiären) Situation mit Kind(ern) nicht einfach andere, hier nicht abgefragte Aktivitäten ausüben bzw. Prioritäten in ihrer Freizeitgestaltung setzen. Allerdings spricht dagegen, dass innerhalb der Gruppe hochkulturell interessierter Studierende ebenfalls vermehrt (wenn auch nicht in demselben Ausmaß) Eltern zu finden sind.

16 Dabei studieren die freizeitlich Passiven durchaus auch seltener traditionell zeitaufwändige Fächer wie Medizin oder Jura, was wiederum auf eine habitusspezifische Studienfachwahl hindeutet (Georg et al., 2009; Lojewski, 2011).

17 Demnach kann die Elterngeneration der Studierenden mit Migrationshintergrund zwar durchaus über höhere schulisch-berufliche Bildungsabschlüsse verfügen als die deutsche Vergleichspopulation, allerdings wurden diese Abschlüsse in der Vergangenheit oftmals nicht anerkannt. Insofern ist das Risiko erhöht, arbeitslos zu sein, einer Teilzeitbeschäftigung nachzugehen oder eine niedrigere berufliche Stellung zu erreichen, was in der Konsequenz zu durchschnittlich betrachtet geringeren finanziellen Ressourcen führt (Bornkessel, 2015, S. 228).

Dennoch lässt sich für Studierende, die in ihrer Freizeit hochkulturell interessiert sind, eine hohe Ausprägung familiären kulturellen Kapitals im Sinne Bourdieus (1982) nachweisen. Demnach fällt nicht nur das elterliche Bildungsniveau auf allen Stufen merklich höher aus als in der Referenzgruppe. Auch lässt sich ein entsprechender Effekt des akademischen Bildungshintergrunds der Großeltern nachweisen. Diesem zufolge kann von einer längerfristigen intergenerationalen Transmission kulturellen Kapitals ausgegangen werden, die sich in einer entsprechenden habituellen Prägung und kulturellen Praxis (unter den Studierenden) manifestiert (vgl. Abschnitt 2). So sind Studierende dieser Clustergruppe auch deutlich häufiger in geisteswissenschaftlich orientierten Studiengängen (sprach-/kulturwissenschaftlich sowie sozialwissenschaftlich/psychologisch/pädagogisch) eingeschrieben und darüber hinaus nicht mit derartigen zeitlichen wie ökonomischen Restriktionen konfrontiert wie freizeitlich passiv orientierte Studierende. Im Gegenteil: Die Voraussetzungen und Möglichkeitsräume zur aktiven Freizeitgestaltung sind bei ihnen aufgrund einer besseren Bewertung ihres gesundheitlichen Allgemeinzustands sowie durch das in einer Wohngemeinschaft bereitgestellte soziale Kapital (vgl. Abb. 2) vermutlich größer.¹⁸ So finden sie im Vergleich zu der Referenzgruppe auch häufiger die Zeit einer Erwerbstätigkeit nachzugehen¹⁹ und erzielen weiterhin bessere Studienleistungen als Studierende der Vergleichsgruppe. Genaugenommen fällt der Noteneffekt sogar etwas stärker aus als bei den kulturell passiv ausgerichteten Studierenden und kann, genauso wie die Tatsache, dass hochkulturell Interessierte häufiger an Universitäten studieren, als (primärer) Herkunftseffekt interpretiert werden (Boudon, 1974; Bornkessel, 2015; Maaz, 2006).

Letztlich ist damit betreffend der in der Einleitung formulierten Fragestellung folgendes festzuhalten

- (1) Das Freizeitverhalten Studierender unterscheidet sich systematisch. Anhand der gerechneten Faktorenanalyse lassen sich zwei basale Muster studentischen Freizeitverhaltens identifizieren, die sich wiederum mittels faktorisierter explorativer Clusteranalysen in insgesamt drei Freizeittypen ausdifferenzieren lassen: a) breitenkulturell Aktive, b) freizeitlich Passive und c) hochkulturell Aktive.

18 Denn gerade das Leben in einer Wohngemeinschaft stellt innerhalb der Clustergruppe der kulturell passiv Orientierten eine, vermutlich aufgrund ihrer elterlichen Verpflichtungen, merklich seltener gewählte Option dar.

19 Möglicherweise kann dies aber auch ein Grund sein, warum sie nicht denselben ökonomischen Druck spüren wie Studierende, die hinsichtlich ihrer (kulturellen) Freizeitgestaltung als eher passiv charakterisiert werden, genauso wie der bessere allgemeine Gesundheitszustand das Ergebnis niedrigerer zeitlicher wie ökonomischer Belastungen sein kann.

- (2) Die Zugehörigkeit der Studierenden zu einem dieser Freizeittypen wird einerseits maßgeblich von (sozial-)strukturellen Merkmalen bestimmt. Vor allem der berufliche Abschluss der (Groß-)Eltern, der Migrationshintergrund sowie die finanzielle Lage sind eng mit der jeweiligen Gruppenzugehörigkeit verwoben. Andererseits ist jedoch auch der Einfluss (eher) horizontaler Variablen zu erkennen, wie etwa des Alters, des Geschlechts, einer Elternschaft, der Wohnform, Studienfachwahl oder des Gesundheitszustands. Ihr Zusammenhang mit dem jeweiligen Freizeittypus erscheint jedoch geringer als bei erstgenannter Variablenengruppe. Außerdem ist anzumerken, dass diese Merkmale – insbesondere die Studienfachwahl (Becker, Haunberger, & Schubert, 2010), die Wohnform (Engler, 2014) wie auch der Gesundheitszustand (Williams, 1998; Krieger, 2012) – mit sozialstrukturellen Faktoren konfundiert sein können.

Demzufolge kann insgesamt nicht die Rede sein von einer Auflösung sozialer bzw. sozialstruktureller Gruppenzugehörigkeiten (Individualisierung, Beck, 1986) und deren Entkopplung von der individuellen Praxis – zumindest in Bezug auf studentisches Freizeitverhalten. Klassische sozialstrukturelle Dimensionen haben nicht per se an beschreibender und erklärender Kraft der alltäglichen Praxis (hier dem Freizeitverhalten) verloren. Plausibler erscheint der Gedanke der bereits in der Individualisierungsthese von Beck (1986, S. 115–160, S. 205–219) angelegten Reintegrationsdimension, wonach Individualisierung und (Re-)Strukturierung als zwei parallel verlaufende Prozesse zu denken sind. Das heißt der/die Einzelne kann durchaus aus traditionellen Zusammenhängen herausgelöst werden (Freisetzungsdimension) und muss dadurch möglicherweise den Verlust klassischer Sicherheiten hinnehmen (Entzauberungsdimension), allerdings trifft dies nicht zwangsläufig auf alle Individuen, Merkmale und Dimensionen gleichermaßen zu – zumal auch neue/andere Strukturen sozialer Integration entstehen können, in die sich die Individuen begeben (Holtmann, 2010, S. 256).

6.2 Einschränkungen unserer Analyse und Ausblick

Mit einem erklärten Varianzanteil von Pseudo- $R^2 = .07$ (nach McFadden) bis Pseudo- $R^2 = .158$ Prozent (nach Nagelkerke), je nach Bestimmtheitsmaß, ist davon auszugehen, dass noch diverse weitere Indikatoren existieren, anhand der die Zuordnung der Studierenden zu den unterschiedlichen Freizeitclustern erklärt werden kann. Zu denken ist hier insbesondere an situative Gelegenheiten (vgl. Abb. 2) bzw. freizeitliche und kulturelle Angebote der jeweiligen Regionen und

Hochschulstädte, die die Voraussetzungen für die Ausübung bestimmter Freizeitaktivitäten bilden. Darauf haben sowohl Spellerberg (2011) also auch Rössel und Weingartner (2016) bereits hingewiesen. Weitere Belege für eine solche „raumstrukturelle Komponente von Lebensstilen“ (Spellerberg, 2011, S. 335) sind u. a. bei Löw (2001), mit theoretischem Blick, bei Gerhards (2008), mit international vergleichender Perspektive, sowie bei Otte und Baur (2008), stärker auf das städtische Leben fokussiert, zu finden. Demnach erscheint es gewinnbringend, eine sozial-räumliche mit einer geografisch-räumlichen Perspektive zu verbinden (z. B. Großstädte kleineren Hochschulstädten gegenüberzustellen) und für die Gruppe der Studierenden zu adaptieren. Nützliche Vorarbeiten sind hier u. a. bei Spellerberg (2011) sowie Otte und Baur (2008) zu finden. Allerdings arbeiten die genannten Untersuchungen zumeist mit Regressionsmodellen, die auf Individualebene verbleiben. Da Städte oder Regionen im Sinne räumlicher Einheiten jedoch prinzipiell als Level-2-Einheiten zu denken sind, erscheint es angemessener und zielführender Mehrebenenmodelle einzusetzen, in denen neben den Veränderungen in der Sozialstruktur sowie individueller Wertevorstellungen auch die regionale Angebotsstruktur und Institutionalisierung spezifischer Formen der Kulturproduktion berücksichtigt werden (Rössel, 2006, S. 271).

Darüber hinaus erscheint eine umfassende kohortenspezifische Analyse studentischer Freizeit- bzw. Lebensstile lohnenswert – etwa auf Basis von Zeitreihen bzw. gepoolten Datensätzen bereits länger laufender Querschnittsstudien. So haben u. a. Hille et al. (2013, S. 18–19) anhand von Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) das Freizeitverhalten Jugendlicher aus einer kohortenspezifischen Perspektive analysiert. Hierbei vergleichen sie die freizeitlichen Aktivitäten der Jugendkohorten der Erhebungszeiträume 2001–2004 (geboren 1984–1987), 2005–2008 (geboren 1988–1991) und 2009–2012 (geboren 1992–1995), wobei sie informelle von bildungsorientierten Aktivitätstypen abgrenzen. Dadurch können sie zeigen, dass soziale Unterschiede in der Ausübung freizeitlicher Aktivitäten auf konstantem Niveau persistieren (Hille et al., 2013, S. 21–22), obgleich ein immer größerer Anteil der 16- bis 17-Jährigen ein bildungsorientiertes Freizeitverhalten an den Tag legt (im Vergleich der Erhebungsjahrgänge 2001–2012).

Allerdings sind auch dort – wenn überhaupt – nur begrenzte Aussagen zur Entwicklung des (studentischen) Freizeitverhaltens bzw. entsprechender Prädiktoren (z. B. des Alterseffekts; Hartmann, 1999; Wahl, 2001) im intraindividuellen Lebensverlauf möglich. Generell können echte zeitliche Kausalitätsannahmen in einem Querschnittsdesign, wie es auch hier vorliegt, nicht abschließend geklärt

werden. Vielmehr ist von einem komplex(er)en, (in-)direkten Zusammenspiel diverser Variablen auszugehen, dem sich weitere Untersuchungen z. B. anhand von entsprechenden (längsschnittlichen) Pfad- oder Strukturgleichungsmodellen widmen könnten. Dabei gilt es, das Problem der Abgrenzung von Freizeit (gegenüber anderen Tätigkeiten) für die Gruppe der Studierenden adäquat zu adressieren. Schließlich sind die Übergänge hier fließender als für andere Bevölkerungsgruppen, vor allem im kulturellen Bereich.

Dies mag ein Grund dafür sein, warum das Freizeitverhalten Studierender bislang eher selten Gegenstand der (empirischen) Studierendenforschung in Deutschland ist, und wenn, dann bisweilen ohne sozialstrukturelle Deutung der Befunde (vgl. Abschnitt 2.2). Insofern weist der vorliegende Beitrag einen explorativen Charakter auf.

Literatur

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer Gabler.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker, R., Haunberger, S., & Schubert, F. (2010). Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 42(4), 292–310.
- Berger, P. A. (1986). *Entstrukturierte Klassengesellschaft? Klassenbildung und Strukturen sozialer Ungleichheit im historischen Wandel*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Berger, P. A. (2001). Soziale Ungleichheiten und soziale Ambivalenzen. In E. Barlösius, H.-P. Müller, & S. Steffen (Hrsg.), *Gesellschaftsbilder im Umbruch* (S. 205–227). Opladen: Leske + Budrich.
- Berger, P. A. (2003). Kontinuitäten und Brüche. Herausforderungen für die Sozialstruktur- und Ungleichheitsforschung im 21. Jahrhundert. In B. Orth, T. Schwietering, & J. Weiß (Hrsg.), *Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven* (S. 473–490). Opladen: Leske + Budrich.
- Berger, P. A., & Hradil, S. (Hrsg.). (1990). *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt. Sonderband 7*. Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Beuter, L., Rieger, S., & Papastefanou, G. (2016). *Bibliographie zur Zeitverwendungserhebung 1991/92, 2001/02 und 2012/13 (ZVE): Stand: 15. Januar* (GESIS Papers, 2016/03). Köln: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Blossfeld, H.-P. (2006). Globalisierung, wachsende Unsicherheit und die Veränderung der Chancen der jungen Generation. *Arbeit*, 15(3), 151–166.

- Boll, C., & Lagemann, A. (2018). Wie die Eltern, so die Kinder? Ähnlichkeiten in der Zeitverwendung auf bildungsnahe Aktivitäten. *Zeitschrift für Familienforschung*, 30(1), 50–75.
- Bornkessel, P. (2015). *Studium oder Berufsausbildung? Zur Bedeutung leistungs(un)abhängiger Herkunftseffekte für die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten*. Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“ – Zwei Vorlesungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2006). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brake, A. (2003). *Familie – Arbeit – Freizeit: Was zählt? Optionen der Lebensqualität in den Vorstellungen junger Erwachsener*. Leverkusen: Leske + Budrich.
- Brandl-Bredenbeck, H., Kämpfe, A., & Köster, C. (2012). *Ergebnisbericht zum Pilotprojekt „Studium heute: gesundheitsfördernd oder gesundheitsgefährdend?“ Eine Lebensstilanalyse*. Abgerufen von https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/gesunde-hochschule/Downloads/15022012_GriPs_Endbericht_UPB.pdf
- Bruin, A. de, Picavet, H. S., & Nossikov, A. (Hrsg.). (1996). *Health Interview surveys: Towards International harmonization of methods and instruments (European Series No. 58)*. Copenhagen: WHO Regional Publication.
- Burzan, N. (2011). *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dahrendorf, R. (1983). Wenn der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht. In J. Matthes (Hrsg.), *Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982* (S. 25–37). Frankfurt a. M.: Campus.
- Dörre, K. (2005). Prekarisierung contra Flexicurity. Unsichere Beschäftigungsverhältnisse als arbeitspolitische Herausforderung. In M. Kronauer & G. Linne (Hrsg.), *Flexicurity. Die Suche nach Sicherheit in der Flexibilität* (S. 53–72). Berlin: Ed Sigma.
- Duda, R., & Hart, P. (1973). *Pattern Classification and Scene Analysis*. New York: Wiley.
- Eijck, K. van (2001). Social Differentiation in Musical Taste Patterns. *Social Forces*, 79(3), 1163–1185.

- Eijck, K. van (2011). Vertical Lifestyle Differentiation: Ressources, Boundaries, and the Changing Manifestations of Social Inequality. In J. Rössel & G. Otte (Hrsg.), *Lebensstilforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 51/2011* (S. 247–268). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Engler, S. (2014). Studentische Lebensstile und Geschlecht. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen* (S. 173–189). Wiesbaden: Springer VS.
- Everitt, B. (1979). Unresolved Problems in Cluster Analysis. *Biometrics*, 35(1), 169–181.
- Everitt, B., Landau, S., Leese, M., & Stahl, D. (2001). *Cluster Analysis*. Hoboken: Wiley.
- Friedrichs, J. (1998). Die Individualisierungsthese. Eine Explikation im Rahmen der Rational-Choice-Theorie. In J. Friedrichs (Hrsg.), *Die Individualisierungs-These* (S. 33–47). Opladen: Leske + Budrich.
- Geißler, R. (2006). *Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Georg, W. (1998). Soziale Lage und Lebensstil. Eine Typologie. Opladen: Leske + Budrich.
- Georg, W., Sauer, C., & Wöhler, T. (2009). Studentische Fachkulturen und Lebensstile – Reproduktion oder Sozialisation. In P. Kriwy & C. Gross (Hrsg.), *Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen* (S. 349–372). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerhards, J. (2008). Die kulturell dominierende Klasse in Europa: Eine vergleichende Analyse der 27 Mitgliedsländer der EU im Anschluss an die Theorie von Pierre Bourdieu. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 60(4), 723–748.
- Gluchowski, P. (1988). *Freizeit und Lebensstile. Plädoyer für eine integrierte Analyse von Freizeitverhalten*. Erkrath: Gesellschaft zur Förderung der Freizeitwissenschaften.
- Gönsch, I., Liersch, A., & Merkel, N. (2018). Kulturelle und musisch-ästhetische Bildung: Wie viel Zeit investieren Familien? *Zeitschrift für Familienforschung*, 30(1), 76–95.
- Groß, M. (2008). *Klassen, Schichten, Mobilität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartmann, P. H. (1999). *Lebensstilforschung. Darstellung, Kritik und Weiterentwicklung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hille, A., Arnold, A., & Schupp, J. (2013). Freizeitverhalten Jugendlicher: Bildungsorientierte Aktivitäten spielen eine immer größere Rolle. *DIW Wochenbericht*, 40/2013, 15–26.
- Holtmann, D. (2010). *Die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Isengard, B. (2005). Freizeitverhalten als Ausdruck sozialer Ungleichheiten oder Ergebnis individualisierter Lebensführung? Zur Bedeutung von Einkommen und Bildung im Zeitverlauf. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 57(2), 254–277.

- Jain, A., & Dubes, R. (1988). *Algorithms for Clustering Data*. Endelwood Cliffs: Pretence Hall.
- Katz-Gerro, T., & Shavit, Y. (1998). The Stratification of Leisure and Taste: Classes and Life-styles in Israel. *European Sociological Review*, 14(4), 369–386.
- Kerst, C. (2013). Kulturelle und künstlerische Aktivitäten Studierender. Ergebnisse einer Studierendenbefragung. In A. Scheunpflug & M. Prenzel (Hrsg.), *Kulturelle und ästhetische Bildung, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 21/2013*, (S. 181–198).
- Kirchberg, V. (2004). Lebensstil und Rationalität als Erklärung des Museumsbesuchs. In R. Kecskes, M. Wagner, & C. Wolf (Hrsg.), *Angewandte Soziologie* (S. 309–328). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- König, H. (1990). Die Krise der Arbeitsgesellschaft und die Zukunft der Arbeit: Zur Kritik einer aktuellen Debatte. In H. König, B. von Greif, & H. Schauer (Hrsg.), *Sozialphilosophie der industriellen Arbeit* (S. 322–345). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kracke, N., Buck, D., & Middendorff, E. (2018). *Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland* (DZHW-Brief, 03/2018). Hannover: DZHW.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kreckel, R. (1983). Theorie sozialer Ungleichheiten im Übergang. In R. Kreckel (Hrsg.), *Theorie sozialer Ungleichheit* (S. 3–12). Göttingen: Otto & Schwartz.
- Kreckel, R. (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Krieger, N. (2012). *Epidemiology and the people's health. Theory and context*. New York: Oxford University Press.
- Kunißen, K., Eicher, D., & Otte, G. (2018). Sozialer Status und kultureller Geschmack: Ein methodenkritischer Vergleich empirischer Überprüfungen der Omnivore-Univore These. In J. Böcker, L. Dreier, M. Eulitz, M. Jakob, & A. Leistner (Hrsg.), *Zum Verhältnis von Empirie und kultursoziologischer Theoriebildung. Stand und Perspektiven* (S. 209–235). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lojewski, J. (2011): Geschlecht und Studienfachwahl – fachspezifischer Habitus oder geschlechtsspezifische Fachkulturen? In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 279–348). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- López Sintas, J. & García Álvarez, E. (2002). Omnivores Show Up Again: The Segmentation of Cultural Consumers in Spanish Social Space. *European Sociological Review*, 18(3), 353–368.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lüdtke, H. (1989). *Expressive Ungleichheit. Zur Soziologie der Lebensstile*. Opladen: Leske + Budrich.

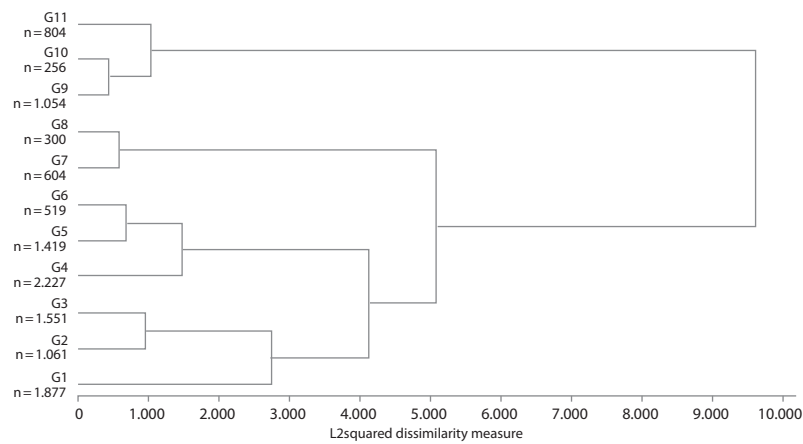
- Lüdtke, H. (2001). *Freizeitsoziologie – Arbeiten über temporale Muster, Sport, Musik, Bildung und soziale Probleme*. Münster: LIT.
- Lüdtke, H. (2008). Die Kapitalien des Freizeitverhaltens – Eine Sekundäranalyse von Allbus-Daten. *Spektrum Freizeit*, 30(1–2), 121–135.
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meulemann, H. (2006). *Soziologie von Anfang an. Eine Einführung in Themen, Ergebnisse und Literatur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017a). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017b). 21. *Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Glossar zum Hauptbericht*. Abgerufen von http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_glossar.pdf
- Müller, H.-P. (1992). *Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Müller, W., & Pollak, R. (2008). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 307–346). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller-Schneider, T. (2001). Freizeit und Erholung. In: B. Schäfers & W. Zapf (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (S. 227–237). Wiesbaden: Leske + Budrich.
- Offe, C. (1984). Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie? In C. Offe (Hrsg.), *Arbeitsgesellschaft: Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven* (S. 13–43). Frankfurt a. M.: Campus.
- Opaschowski, H. W. (2006). Freizeit.Macht.Bildung. *Spektrum Freizeit*, 28(1), 15–24.
- Opaschowski, H. W. (2008). *Einführung in die Freizeitwissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otte, G. (2004). *Sozialstrukturanalysen mit Lebensstilen. Eine Studie zur theoretischen und methodischen Neuorientierung der Lebensstilforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otte, G. (2005). Hat die Lebensstilforschung eine Zukunft? Eine Auseinandersetzung mit aktuellen Bilanzierungsversuchen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 57(1), 1–31.
- Otte, G. (2013). Lebensstile. In S. Mau & N. Schöneck (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (S. 538–551). Wiesbaden: Springer VS.

- Otte, G., & Baur, N. (2008). Urbanism as a Way of Life? Räumliche Variationen der Lebensführung in Deutschland. *Zeitschrift für Soziologie*, 37(2), 93–116.
- Peterson, R. A. (1992). Understanding Audience Segmentation: From Elite and Mass to Omnivore and Univore. *Poetics*, 21(4), 243–258.
- Peterson, R. A. (1997). The Rise and Fall of Highbrow Snobbery as a Status Marker. *Poetics*, 25(2–3), 75–92.
- Peterson, R. A., & Kern, R. M. (1996). Changing Highbrow Taste. From Snob to Omnivore. *American Sociological Review*, 61(5), 900–907.
- Prahl, H.-W. (2002). *Soziologie der Freizeit*. Paderborn: Schöningh.
- Reimer, D., & Schindler, S. (2013). Soziale Selektivität beim Übergang zur Hochschule: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In J. Asdonk, S. U. Kuhnen, & P. Bornkessel (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs* (S. 261–278). Münster: Waxmann.
- Rössel, J. (2006). Allesfresser im Kinosaal? Distinktion durch kulturelle Vielfalt in Deutschland. *Soziale Welt*, 57(3), 259–272.
- Rössel, J. (2009). *Sozialstrukturanalyse. Eine kompakte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rössel, J. (2011). Soziologische Theorien in der Lebensstilforschung. In J. Rössel & G. Otte (Hrsg.), *Lebensstilforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 51/2011* (S. 35–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rössel, J., & Weingartner, S. (2016). Opportunities for Cultural Consumption: How is Cultural Participation in Switzerland Shaped by Regional Cultural Infrastructure? *Rationality and Society*, 28(4), 363–385.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2016). *Zeitverwendung für Kultur und kulturelle Aktivitäten in Deutschland. Sonderauswertung der Zeitverwendungserhebung*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2015a). *Zeitverwendungserhebung 2012/2013. Aktivitäten in Stunden und Minuten für ausgewählte Personengruppen*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2015b). *Wie die Zeit vergeht. Ergebnisse zur Zeitverwendung in Deutschland 2012/2013*. Statistisches Bundesamt.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(4), 636–669.
- Spellerberg, A. (1992). *Freizeitverhalten – Werte – Orientierungen. Empirische Analysen zu Elementen von Lebensstilen*. Abgerufen von <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/1992/p92-101.pdf>

- Spellerberg, A. (1996). *Soziale Differenzierung durch Lebensstile. Eine empirische Untersuchung zur Lebensqualität in West- und Ostdeutschland*. Berlin: Edition Sigma.
- Spellerberg, A. (2011). Kultur in der Stadt – Autopfleger auf dem Land? Eine Analyse sozial-räumlicher Differenzierungen des Freizeitverhaltens auf Basis des SOEP 1998–2008. In J. Rössel & G. Otte (Hrsg.), *Lebensstilforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 51/2011* (S. 316–338). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- UN-Vollversammlung. (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* (217 [III] A). Paris.
- Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2002). Latent Class Cluster Analysis. In J. Hagenaars & A. L. McCutcheon (Hrsg.), *Applied Latent Class Analysis* (S. 89–106). Cambridge: Cambridge University Press.
- Voß, G., & Pongratz, H. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50(1), 131–158.
- Voß, G., & Pongratz, H. (2004). *Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen*. Berlin: Ed Sigma.
- Wahl, A. (2001). *Lebensstile im Kontext von Generationen-, Lebenslauf- und Zeitgeisteeinflüssen*. Berlin: Dissertation TU Berlin.
- Wasmer, M., Blohm, M., Walter, J., Jutz, R., & Scholz, E. (2017). *Konzeption und Durchführung der „Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften“ (ALLBUS) 2014* (GESIS Paper 2017/20). Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Wentura, D., & Pospeschill, M. (2015). *Multivariate Datenanalyse. Eine kompakte Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Wiedenbeck, M., & Züll, C. (2001). *Klassifikation mit Clusteranalyse: grundlegende Techniken hierarchischer und K-means-Verfahren* (ZUMA How-to-Reihe, 10). Abgerufen von https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/howto/how-to10mwcz.pdf
- Williams, R. B. (1998). Lower Socioeconomic Status and Increased Mortality: Early Childhood Roots and the Potential for Successful Interventions, *JAMA*, 279(21), 1745–1746.

Anhang

Abbildung A1:
Dendrogramm der Ward-Clusteranalyse: Darstellung des Dissimilaritätsindex
(quadrierte euklidische Distanz), $n = 11.672$



n = Stichprobengröße.

Tabelle A1:
Duda-Hart-Werte nach Anzahl der Cluster

Anzahl der Cluster	Duda/Hart	
	$je(2)/je(1)$	T^2
1	0,70	5.094,2
2	0,74	3.373,5
3	0,69	3.898,4
4	0,51	4.241,9
5	0,58	2.976,2
6	0,59	1.494,3
7	0,51	2.522,1
8	0,46	2.249,8
9	0,50	914,3
10	0,56	1.038,6
11	0,64	1.075,8

Tabelle A2:

Deskriptive Statistiken der Freizeitcluster, arithmetische Mittelwerte
(ungewichtet; n = 11.672)

	insgesamt	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
		breiten- kulturell Aktive	freizeitlich Passive	hochkulturell Aktive
		n = 4.657	n = 3.005	n = 4.010
<i>Freizeitaktivitäten (Skala: 1 = „nie“ bis 6 = „täglich“)</i>				
essen und trinken gehen	3,28	3,46	2,51	3,66
Freunde oder Bekannte treffen	4,08	4,23	4,24	4,52
Familienangehörige treffen	3,09	3,13	2,88	3,22
ehrenamtliche Tätigkeiten	2,14	1,95	1,88	2,56
Fernsehen, Video-on-Demand	4,77	5,04	4,45	4,69
ins Kino gehen	2,03	2,08	1,70	2,21
soziale Netzwerke nutzen	4,98	5,45	4,06	5,11
Computer/Konsole spielen	2,33	2,50	2,36	2,10
musische Tätigkeiten	2,13	1,73	1,89	2,79
künstlerische Tätigkeiten	1,90	1,49	1,60	2,61
handwerkliche Tätigkeiten	2,47	2,16	2,31	2,96
kochen/backen	4,45	4,37	4,02	4,85
Sport treiben	3,89	4,01	3,34	4,17
Sportveranstaltungen besuchen	1,96	2,06	1,40	2,25
Museum, Theater, Ballett, Oper	1,79	1,55	1,45	2,32
auf Konzerte, in Clubs gehen	2,18	2,35	1,49	2,50
Musik hören	4,86	5,09	4,11	5,16
Bücher lesen	3,43	3,07	3,07	4,11
Zeitung lesen	3,14	2,95	2,64	3,75
shoppen/bummeln	2,37	2,46	1,85	2,65
nichts tun	3,64	3,91	3,15	3,70
spazieren gehen	3,24	2,96	2,93	3,82
Gesellschaftsspiele spielen	2,33	2,30	1,85	2,72
<i>soziodemografische Merkmale</i>				
Alter (in Jahren)	24,09	23,51	25,03	24,03
Geschlecht (1 = weibl., 2 = männl.)	1,46	1,50	1,50	1,37
Kinder (1 = nein, 2 = ja)	1,04	1,02	1,09	1,03
Migrationshintergrund (1 = nein, 2 = ja)	1,13	1,12	1,16	1,12

	insgesamt	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
		breiten- kulturell Aktive	freizeitlich Passive	hochkulturell Aktive
		n=4.657	n=3.005	n=4.010
<i>familiäre (Bildungs-)Herkunft</i>				
höchster beruflicher Abschluss der Eltern (1 = nein, 2 = ja)	1,25	1,28	1,29	1,20
Lehre				
Meister	1,22	1,22	1,22	1,20
Fachhochschule	1,12	1,12	1,12	1,12
Universität	1,31	1,28	1,28	1,36
Promotion	1,10	1,10	1,09	1,12
akad. Bildung Großeltern (1 = kein Großelternteil, 2 = mind. ein Großelternteil)	1,31	1,29	1,28	1,36
<i>Studienmerkmale</i>				
Hochschulart (1 = Universität, 2 = Fachhochschule)	1,29	1,31	1,33	1,24
<i>finanzielle Aspekte</i>				
finanzieller Wohlstand der Herkunftsfamilie (5er-Skala, 1 = „überhaupt nicht wohlhabend“ bis 5 = „sehr wohlhabend“)	3,04	3,08	2,87	3,13
Finanzierung des Lebensunterhalts gesichert (5er-Skala, 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“)	4,05	4,13	3,80	4,15
<i>sonstige Lebensumstände</i>				
Erwerbstätigkeit (1 = nein, 2 = ja)	1,70	1,69	1,64	1,75
Wohnform (1 = nein, 2 = ja)	1,18	1,19	1,20	1,15
Eltern				
Wohnheim	1,12	1,12	1,13	1,12
allein	1,15	1,16	1,17	1,13
Partner*in und/oder Kind	1,21	1,17	1,27	1,19
WG	1,34	1,35	1,23	1,40

n = Stichprobengröße.

Finanzierungsstrukturen von Studierendenhaushalten

1 Einleitung

Die Finanzierung des Lebensunterhalts und der Studienkosten ist eine wesentliche Voraussetzung für die Durchführung eines Studiums. Im Rahmen staatlicher Bildungspolitik ist entsprechend von Interesse, aus welchen Quellen Studierende ihre Einnahmen bestreiten, welche Höhe diese Einnahmen haben und welche Kosten diesen Einnahmen gegenüberstehen. Die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (www.sozialerhebung.de) erfasst traditionell Art und Höhe der Einnahmen, mit denen Studierende in Deutschland ihre Lebenskosten bestreiten. Diese in dieser Form einmaligen Daten gewähren in Ergänzung zu den amtlichen BAföG-Daten (Deutscher Bundestag, 2017) u. a. einen detaillierten Einblick darüber, von welchen Studierenden in welchem Umfang staatlich gestützte Fördermaßnahmen, wie das BAföG (Bundesausbildungsförderungsgesetz), Stipendienprogramme oder Kredite in Ergänzung oder als Alternative zu anderen Finanzierungsquellen, genutzt werden.¹ Durch das Monitoring der finanziellen Lage von Studierenden verschiedener sozialer Herkunft und Altersgruppen kann beispielsweise abgebildet werden, ob sich prekäre finanzielle Teilgruppen von Studierenden identifizieren lassen, ob und in welchem Umfang intendierte Zielgruppen staatlicher Förderung erreicht werden, inwiefern Studierende neben ihrem Elternhaus auf Erwerbseinnahmen zurückgreifen und ob potenzielle Handlungsbedarfe im Hinblick auf eine Verbesserung der finanziellen Situation der Studierenden bestehen.

Entscheidend für die Betrachtung der finanziellen Situation der Studierenden sind insbesondere die jeweiligen Haushaltskonstellationen der Studierenden, die maßgeblich die Höhe und die Zusammensetzung der Einnahmen sowie die Lebenshaltungskosten beeinflussen. In den vergangenen Jahren waren der Sozialerhebung infolge der Stichprobengröße und der Anforderung, einen möglichst kompakten postalischen

1 Neben den Publikationen der Sozialerhebung (vgl. aktuell Middendorff et al., 2017) gibt es nur sehr wenige empirisch gestützte Studien, die sich mit der Finanzierungssituation von Studierenden in Deutschland beschäftigen. Eine Ausnahme ist die Studie von Dohmen, Cleuvers, Cristóbal und Laps (2017), die sich auf Basis der Daten der Einkommens- und Verbrauchsstichprobe (EVS), des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) und der 20. Sozialerhebung mit Lebenshaltungskosten von Studierenden befasst.

Fragebogen an die Studierenden zu versenden Grenzen gesetzt: Hierdurch konnten bei Analysen zur finanziellen Lage die unterschiedlichen Haushaltskonstellationen von Studierenden nicht vollumfänglich berücksichtigt werden. Es erfolgte eine Fokussierung der Berichterstattung auf die (sowohl historisch als auch aktuell) zahlenmäßig größte Teilgruppe von Studierenden, die wie folgt charakterisiert sind: Sie sind (a) nicht verheiratet, (b) wohnen und wirtschaften für sich allein (hierzu zählen auch Studierende in Wohngemeinschaften), haben (c) noch keinen ersten Hochschulabschluss erlangt (außer Bachelorabschluss bei Masterstudierenden) und sind (d) in einem Vollzeit-Präsenz-Studium eingeschrieben.² Auch der aktuelle Hauptbericht zur 21. Sozialerhebung (Middendorff et al., 2017) betrachtet mit dem Ziel einer Trendanalyse ausschließlich die Lage dieser Teilgruppe von Studierenden. Die aktuelle Erhebung bietet darüber hinausgehend jedoch erstmals die Möglichkeit, differenziert die finanzielle Situation weiterer Gruppen von Studierenden in den Blick zu nehmen. Durch die Umstellung des Erhebungsmodus auf eine Onlinebefragung konnten im Rahmen der 21. Sozialerhebung erstmals auf die individuellen finanziellen Haushaltskonstellationen der Studierenden zugeschnittene Fragebogenversionen eingesetzt werden. Studierende, die mit anderen (z.B. Eltern, Partner*in, Kind[ern]) zusammen wirtschaften, konnten für ihre individuellen Lebensumstände entsprechende Eintragungen vornehmen.

Der vorliegende Beitrag greift auf diese Daten zu und ergänzt den Hauptbericht zur 21. Sozialerhebung (Middendorff et al., 2017) um eine differenzierte Darstellung der finanziellen Strukturen unterschiedlicher Haushaltstypen von Studierenden. Neben Einzelhaushalten werden Studierende dabei nach drei weiteren Haushaltstypen unterschieden, die aufgrund ihrer Personenkonstellationen unter ähnlichen wirtschaftlichen Voraussetzungen ihr Studium finanzieren: Elternwohner*innen (d. h. Studierende, die ausschließlich bei ihren Eltern leben), Paarhaushalte sowie Alleinerziehende.

Anknüpfend an die Zielsetzung, einen umfassenden Einblick über die – bislang noch nicht erfasste – finanzielle Lage dieser Studierendengruppen zu geben, werden folgende Forschungsfragen behandelt:

- Wie hoch sind die Einnahmen von Studierenden?
- Wie finanzieren sich Studierende? Wie setzen sich die Einnahmequellen (quantitativ) zusammen? Welche Einnahmequellen sind besonders relevant?
- Lassen sich Unterschiede in der Einnahmenhöhe und den Finanzierungsstrukturen in Abhängigkeit von Merkmalen wie Alter und sozialer Herkunft beobachten?
- Wie ist die finanzielle Lage der Studierenden einzuschätzen?

2 In der 21. Sozialerhebung werden Studierende mit diesen Merkmalen als ‚Fokus-Typ‘ bezeichnet (vgl. Middendorff et al., 2017, S. 39). Siehe hierzu auch das Glossar auf www.sozialerhebung.de.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: In Abschnitt 2 werden zunächst die Besonderheiten der studentischen Finanzierung in Abgrenzung zu anderen Bevölkerungsgruppen sowie wesentliche bislang vorliegende Befunde zur Einnahmensituation von Studierenden in Deutschland skizziert. Im dritten Abschnitt werden die diesem Beitrag zugrunde liegenden Daten der 21. Sozialerhebung erläutert. Wesentliche Ergebnisse zur Einnahmenhöhe und zu den Finanzierungsstrukturen verschiedener Typen von Studierendenhaushalten werden in Abschnitt 4 vorgestellt, daran anknüpfend erfolgt eine Einschätzung der finanziellen Lage dieser Studierenden, zum einen basierend auf deren subjektiver Selbsteinschätzung, zum anderen in Bezugnahme auf die BAföG-Förderbeträge als wesentlichem normativen Bezugsrahmen. Im abschließenden Abschnitt 5 werden aus den zentralen Befunden zur Einnahmensituation von Studierenden mögliche bildungspolitische Implikationen abgeleitet.

2 Finanzierungsquellen von Studierenden – zum Forschungsstand

Die finanzielle Situation von Studierenden ist insofern spezifisch, als sie ihre Einnahmen i. d. R. aus anderen Quellen beziehen, als dies für andere Bevölkerungsgruppen üblich ist. Dies ist insbesondere dadurch bedingt, dass Studierende auf private Transfers der Eltern sowie spezifische Förderprogramme wie das BAföG oder Stipendien zurückgreifen können. Ebenso ist die Zusammensetzung der Einnahmequellen oftmals vielfältig (Middendorff et al., 2017), im Unterschied z. B. zu Beschäftigten, Menschen im Rentenalter oder Sozialhilfeempfänger*innen, die sich größtenteils über eine Hauptquelle (Erwerbstätigkeit, Rente oder Sozialhilfe) finanzieren.

Im Wesentlichen fußt die studentische Finanzierung auf drei zum Teil miteinander kombinierten Säulen (vgl. u. a. Middendorff et al., 2017; Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla, & Netz, 2013): die finanzielle Unterstützung durch Angehörige (insbesondere Eltern), staatliche Unterstützung in Form des BAföG sowie den eigenen Verdienst aus Erwerbstätigkeit.

Unterstützung durch Angehörige: Grundsätzlich gilt in Deutschland eine Unterhaltungspflicht der Eltern gegenüber ihren Kindern bis zur Vollendung einer ersten berufsqualifizierenden Ausbildung.³ Verantwortlich für die Finanzierung der Hochschulausbildung sind gemäß dem Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) in erster Linie die Eltern, jedoch nur

3 Zur gesetzlichen Unterhaltungspflicht siehe Bürgerliches Gesetzbuch (BGB), §§1601–1615 BGB, insb. §1610 und §1612.

im Maße ihrer amtlich festgestellten finanziellen Leistungsfähigkeit. Dabei werden Naturalleistungen, wenn das Kind z. B. bei den Eltern wohnt und isst, auch als Unterhalt gezählt und angerechnet.⁴ Einem studierenden Kind, das nicht mehr bei den Eltern wohnt, wird laut Düsseldorfer Tabelle⁵ ein Betrag von 735 Euro zur Lebenshaltung zugesprochen (Oberlandesgericht Düsseldorf, 2018). Die Eltern erhalten dafür einen finanziellen Ausgleich entweder in Form des Kinderfreibetrags oder der Auszahlung von Kindergeld. Allein wohnende Studierende können die Auszahlung des Kindergeldes direkt an sich selbst beantragen. Der Kindergeldanspruch erlischt allerdings mit dem 25. Lebensjahr.⁶ Neben den Eltern werden Studierende auch von anderen Verwandten, Bekannten oder von dem/der Partner*in unterstützt. Im Fall von verheirateten Studierenden geht die Verantwortung über die Gewährung von Unterhalt von den Eltern auf den/die Partner*in über.⁷ Der Anteil der Studierenden, die von ihren Eltern finanzielle Unterstützung erhalten, lag bei der oben skizzierten, im Fokus der Sozialerhebung stehenden Teilgruppe der allein lebenden Studierenden in den vergangenen zehn Jahren bei jeweils deutlich über 80 Prozent, mit leicht sinkender Tendenz (2016: 86 %, 2012: 87 %, 2009: 87 %, 2006: 90 %; vgl. Middendorff et al., 2017, Middendorff et al., 2013; Isserstedt, Middendorff, Kandulla, Borchert, & Leszczensky, 2010; Isserstedt, Middendorff, Fabian, & Wolter, 2007).

Staatliche Unterstützung in Form des BAföG: Wenn die Eltern den Unterhalt nicht aufbringen können, bietet der Staat für Studierende spezielle Finanzierungsmöglichkeiten. Eine zentrale Rolle kommt hierbei dem BAföG zu, wobei die Förderung an gewisse Bedingungen geknüpft ist. Neben dem Elterneinkommen dürfen auch das eigene Einkommen sowie das eigene Vermögen gewisse Grenzwerte nicht übersteigen.⁸ Der Leistungsanspruch ist darüber hinaus gekoppelt an das Alter⁹, an die

4 Siehe § 1612 Absatz 2 BGB.

5 Die Düsseldorfer Tabelle gibt Leitlinien für den Unterhaltsbedarf vor und fußt auf Abstimmungen zwischen den Oberlandesgerichten Düsseldorf, Köln und Hamm und der Unterhaltskommission des Deutschen Familiengerichtstages e. V. sowie einer Befragung der übrigen Oberlandesgerichte (http://www.olg-duesseldorf.nrw/infos/Duesseldorfer_Tabelle/index.php).

6 Siehe §74 Einkommenssteuergesetz (EStG).

7 Siehe §1608 BGB.

8 Die maximale Förderhöhe beträgt aktuell für nicht mehr bei den Eltern lebende Studierende 735 Euro, für bei den Eltern lebende Kinder 537 Euro (BAföG). Im Gegensatz zum Elternunterhalt gemäß Düsseldorfer Tabelle ist darin bereits ein Beitrag zur Kranken- und Pflegeversicherung in Höhe von 86 Euro enthalten. Je nach Einkommen und Vermögen der Studierenden selbst sowie je nach Einkommen der Eltern oder des Ehepartners/Lebenspartners oder der Ehepartnerin/Lebenspartnerin reduziert sich die Höhe des BAföG-Anspruchs bzw. der Anspruch entfällt völlig. Zum Zeitpunkt der 21. Sozialerhebung galten noch die vorherigen, geringeren BAföG-Förderbeträge.

9 Förderberechtigt ist, wer vor Beginn der Ausbildung das 30. Lebensjahr bzw. bei Master-Studiengängen das 35. Lebensjahr noch nicht vollendet hat (§10 BAföG).

Fachsemesterzahl sowie an die Studienleistungen¹⁰. Der Anteil der allein lebenden Studierenden, die BAföG beziehen, ist im Zeitraum seit 2006 gesunken (2016: 25 %, 2012: 32 %, 2009: 29 %, 2006: 29 %; vgl. Middendorff et al., 2017, Middendorff et al., 2013; Isserstedt et al., 2010; Isserstedt et al., 2007).

Zu beachten ist, dass die in der Düsseldorfer Tabelle sowie im BAföG definierten Bedarfsbeträge darauf abzielen, das Existenzminimum zu gewährleisten. Studien, die die Ausgaben von Studierenden untersuchen, zeigen, dass im Durchschnitt Ausgaben von mindestens 800 Euro auf Studierende zukommen (Dohmen et al., 2017; Middendorff et al., 2017). Selbst Studierende, die den Höchstsatz an BAföG bzw. vollen Unterhaltsbedarf von den Eltern erhalten, müssen sich demnach weitere alternative Einnahmequellen erschließen, sofern ihr individueller Bedarf das Existenzminimum von 735 Euro übersteigt.

Eigener Verdienst: Neben dem Elternunterhalt und dem BAföG ist die dritte wesentliche Säule der studentischen Finanzierungsstruktur der eigene Verdienst. 2016 hatten 68 Prozent der Studierenden einen (Neben-)Job (Middendorff et al., 2017, S. 60). Bei der Teilgruppe der allein lebenden Studierenden gaben 2016 sowie 2012 jeweils 61 Prozent Einnahmen aus eigenem Verdienst an (Middendorff et al., 2017, S. 42).

Zu den weiteren von Studierenden genutzten Finanzierungsquellen (Middendorff et al., 2017, S. 42) zählen vorrangig zum einen Ersparnisse (knapp 20 % der allein lebenden Studierenden greifen hierauf zurück), zum anderen Kredite, insbesondere in Form speziell für Studierende aufgelegter *Kreditprogramme* (Bildungskredit¹¹, KfW-Studienkredit¹²) sowie *Stipendienprogramme*¹³ die von jeweils etwa fünf Prozent der Studierenden genutzt werden.

Welche Finanzierungsquellen Studierende nutzen, steht in engem Zusammenhang mit ihren Lebensumständen, wobei maßgeblich das Lebensalter und der Hintergrund des Elternhauses zum Tragen kommen: Mit Blick auf das Lebensalter liegt die Vermutung nahe, dass der Umfang der Elternunterstützung mit steigendem Alter der Studierenden nachlässt, zumal ältere Studierende häufig bereits einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss erlangt haben, der ihnen Erwerbseinnahmen ermöglicht. Mit steigendem Alter der Studierenden verändert sich dabei nicht nur die Einnahmensei-

¹⁰ Siehe §48 BAföG.

¹¹ Zum Bildungskreditprogramm der Bundesregierung siehe https://www.bva.bund.de/DE/Services/Buerger/Schule-Ausbildung-Studium/Bildungskredit/bildungskredit_node.html [Zugriff am 15.11.2018].

¹² Zum KfW-Studienkredit siehe [https://www.kfw.de/inlandsfoerderung/Privatpersonen/Studieren-Qualifizieren/Finanzierungsangebote/KfW-Studienkredit-\(174\)/](https://www.kfw.de/inlandsfoerderung/Privatpersonen/Studieren-Qualifizieren/Finanzierungsangebote/KfW-Studienkredit-(174)/) [Zugriff am 17.05.2018].

¹³ Hierzu zählen insbesondere die Stipendien der Begabtenförderungswerke (siehe <https://www.bmbf.de/de/die-begabtenfoerderungswerke-884.html> [Zugriff am 17.05.2018]).

te (d. h. anteilig seltener und/oder betragsmäßig geringerer Elternunterhalt, Entfall des Kindergeldes), auch entstehen den Studierenden höhere Ausgaben beispielsweise durch den Wegfall der Familienversicherung der gesetzlichen Krankenkassen ab dem 25. Geburtstag bzw. dem Ausscheiden aus der studentischen Krankenversicherung ab dem 30. Geburtstag bzw. nach dem 14. Fachsemester. Bereits publizierte Befunde der Sozialerhebung (Middendorff et al., 2017) zeigen, dass in der Tat der Anteil der Studierenden, die finanzielle Unterstützung durch ihre Eltern erhalten, mit zunehmendem Alter sinkt, während gleichzeitig die Bedeutung anderer Quellen, insbesondere des eigenen Verdienstes als wichtigster Einnahmequelle, zunimmt.

Ebenso lassen sich deutliche Zusammenhänge zwischen der Finanzierungsstruktur und der Bildungsherkunft der Studierenden feststellen (Middendorff et al., 2017, S. 44). Die Bildungsherkunft beeinflusst einerseits die finanziellen Möglichkeiten der Eltern (Einkommen) und andererseits die grundsätzliche Bereitschaft das Studium der Kinder zu unterstützen (Aspiration). Insbesondere Studierende aus akademischen Elternhäusern profitieren von der finanziellen Unterstützung ihrer Eltern, während bei Studierenden aus nicht-akademischen Familien das BAföG eine vergleichsweise hohe Relevanz hat.¹⁴

Die skizzierte Befundlage spannt den Analyserahmen für die hier vorgenommene explorative Betrachtung der Einnahmensituation weiterer, verschiedener Haushaltstypen von Studierenden auf.

3 Die Sozialerhebung als Datengrundlage

Die folgenden Analysen nutzen die Daten der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, die vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) im Sommersemester 2016 durchgeführt wurde. Die Sozialerhebung ist als repräsentative Querschnittsstudie angelegt und erfasst seit 1951 regelmäßig im Abstand von drei bis vier Jahren Informationen zur wirtschaftlichen und sozialen Lage von Studierenden in Deutschland. Zur Grundgesamtheit der Studie zählen alle im jeweiligen Befragungssemester an deutschen Hochschulen gemäß dem Berichtskreis des Statistischen Bundesamtes immatrikulierten Studierenden. Davon ausgenommen sind Studierende an Verwaltungsfachhochschulen, an Hochschulen

14 Diese Zusammenhänge zwischen Alter und Finanzierungsstruktur sowie Bildungsherkunft und Finanzierungsstruktur lassen sich auch in den Berichten zu den vorherigen Sozialerhebungen erkennen (z. B. Middendorff et al., 2013; Isserstedt et al., 2010; siehe www.sozialerhebung.de/sozialerhebung/archiv).

des Fernstudiums und an Universitäten der Bundeswehr. Basierend auf einer Zufallsstichprobe von jedem/jeder sechsten Studierenden wurden 382.777 deutsche und bildungsinländische Studierende zu der Onlinebefragung eingeladen. Die Nettostichprobe¹⁵ umfasst 341.651 Studierende, die Nettorücklaufquote nach Bereinigung von Item-Nonresponse liegt bei 16,2 Prozent, womit verwertbare Angaben von 55.219 Studierenden vorliegen.¹⁶

Im Folgenden wird ein Überblick über zentrale Variablen gegeben, die in die Analysen einbezogen werden. Wesentlich sind hierbei die in der Sozialerhebung zugrunde liegende Konzeption von Studierendenhaushalten (Abschnitt 3.1) sowie die Form der Erfassung von Einnahmen (Abschnitt 3.2).

3.1 Die Abbildung verschiedener Haushaltskonstellationen mit der Sozialerhebung

In der 21. Sozialerhebung wird nach der Wohnform sowie nach Mitbewohner*innen der Studierenden gefragt. Auf dieser Grundlage werden vier verschiedene Typen von Studierendenhaushalten gebildet, die sich primär darin unterscheiden, ob Befragte allein oder mit anderen Mitbewohner*innen gemeinsam wirtschaften:

- (1) Einzelhaushalte: d. h. Studierende, die in einem Einzelhaushalt bzw. alleine wirtschaftend in einer Wohngemeinschaft leben, und nicht ausschließlich bei ihren Eltern
- (2) Elternwohner*innen: d. h. Studierende ohne Partner*in und ohne Kind(er), die ausschließlich bei ihren Eltern wohnen
- (3) Paarhaushalte: d. h. Studierende, die mit Partner*in und ggf. Kind(ern) zusammenleben
- (4) Alleinerziehende: d. h. Studierende, die mit ihrem Kind oder Kindern, jedoch ohne Partner*in zusammenleben

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Größenanteile dieser Haushaltstypen innerhalb der Stichprobe. Um im Rahmen der Analysen zur finanziellen Situation eine Vergleich-

15 Bruttostichprobe abzüglich Studierender ohne Mailadresse, nicht zustellbarer E-Mails, ohne Studierende, die sich zum Befragungszeitraum im Ausland aufhielten, ohne Studierende im Fernstudium sowie ohne Studierende im Promotionsstudium.

16 Durch eine Redressementgewichtung wurden Abweichungen zwischen realisierter Stichprobe und Grundgesamtheit laut amtlicher Statistik für die Merkmale Geschlecht, Hochschulart (Universität, Fachhochschule), Bundesland der Hochschule, Fächergruppe sowie Alter (fünf Altersgruppen: bis 19 Jahre, 20–22 Jahre, 23–25 Jahre, 26–30 Jahre, 31 Jahre und älter) korrigiert. Die realisierte Stichprobe ist daher hinsichtlich dieser Merkmale repräsentativ für Studierende im Bundesgebiet.

barkeit der Studiensituation der Studierenden in den dargestellten Gruppen zu gewährleisten, werden im Rahmen dieses Artikels nur Studierende betrachtet, die sich in einem Vollzeit-Präsenz-Studiengang befinden. Ausgeschlossen werden somit Studierende in dualen bzw. berufsbegleitenden Studiengängen. Die mit Abstand größte Teilgruppe bilden mit anteilig 57 Prozent Studierende in Einzelhaushalten. Paarhaushalte und Elternwohner*innen machen jeweils etwa ein Fünftel aller Studierendenhaushalte aus, während lediglich ein Prozent der Studierenden Alleinerziehende sind.

Tabelle 1:
Haushaltstypen

Vollzeit-Präsenz-Studierende		
Haushaltstyp	%	n (gewichtet)
Einzelhaushalt	57	29.438
Elternwohner*in	20	10.055
Paarhaushalt	22	11.507
Alleinerziehende*r	1	363
insgesamt	100	51.363

DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

In Tabelle 2 werden wesentliche Eckdaten der einzelnen Studierendenhaushaltstypen im Hinblick auf die Variablen Geschlecht, Migrationshintergrund, angestrebter Abschluss (Abschlussziel), Alter sowie Bildungsherkunft dargestellt. Die berücksichtigten Variablen können auf Grundlage vorliegender Befunde (vgl. Abschnitt 2) als wesentliche Einflussfaktoren der finanziellen Situation von Studierenden angesehen werden bzw. dienen hier einer grundlegenden Charakterisierung der verschiedenen Haushaltstypen. Ein Migrationshintergrund liegt in diesem Zusammenhang vor, wenn Studierende selbst oder deren Eltern eine ausländische Staatsangehörigkeit haben, eingebürgert wurden oder in einem anderen Land als Deutschland geboren wurden. Bei der Bildungsherkunft der Studierenden wird hier vereinfachend unterschieden, ob zumindest ein Elternteil einen akademischen Abschluss besitzt oder kein Elternteil einen akademischen Abschluss hat.¹⁷

17 Dieses Vorgehen wurde gewählt mit Blick auf die relativ geringen Fallzahlen der Alleinerziehenden. Im Vordergrund steht hier der Aspekt, dass den Studierenden zumindest über ein Elternteil Erfahrungen aus dem akademischen Kontext vermittelt werden können. Die Sozialerhebung ermöglicht darüber hinausgehend eine weitergehende Differenzierung der Bildungsherkunft, siehe hierzu das Glossar unter www.sozialerhebung.de.

Tabelle 2:**Strukturmerkmale von Studierendenhaushalten**

		Haushaltstyp				
		Einzel- haushalt	Eltern- wohner*in	Paar- haushalt	Allein- erziehende*r	ins- gesamt
ausgewählte Merkmale						
Geschlecht	weiblich	48	43	57	81	49
	männlich	52	57	43	19	51
Migrations- hintergrund	mit	19	26	20	27	20
	ohne	81	74	80	73	80
Abschlussziel	Bachelor	60	75	50	59	60
	Master	23	14	31	23	23
	traditioneller Abschluss	17	11	18	17	16
	anderer/kein Abschluss	1	1	1	1	1
Bildungs- herkunft	nicht-akademisch	44	55	52	57	48
	akademisch	56	45	48	43	52
Alter	≤ 21 Jahre	29	43	9	0	27
	22–23 Jahre	22	24	14	2	21
	24–25 Jahre	20	16	20	8	19
	26–27 Jahre	14	10	20	10	14
	28–29 Jahre	6	4	12	11	7
	≥ 30 Jahre	9	4	26	69	12
	Ø Jahre	24	23	28	34	25

DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

Die Zusammensetzung der Studierenden ist je nach Haushaltstyp bezüglich der betrachteten Merkmale unterschiedlich, weshalb auch die finanziellen Rahmenbedingungen variieren. Studierende, die Einzelhaushalte führen, haben im Durchschnitt eine höhere Bildungsherkunft als Studierende der anderen Gruppen (vgl. Tab. 2). Dies lässt vermuten, dass diese Gruppe von der vergleichsweise besseren sozialen Ausgangslage ihrer Eltern in Form von Transferleistungen profitieren können. Elternwohner*innen und Alleinerziehende zeichnen sich beide durch einen relativ hohen Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund und gleichzeitig durch die höchsten Anteile an Nicht-Akademiker-Kindern aus. Dies lässt vermuten, dass die finanzielle Situation der betreffenden Studierenden ‚angespannter‘ ist und sie aus

finanziellen Gründen bei den Eltern wohnen (müssen). Alleinerziehende sind außerdem mehrheitlich weiblich (81 %).

In welcher Haushaltskonstellation die Studierenden leben, ist stark von ihrem Lebensalter beeinflusst. Jüngere Studierende wohnen häufiger bei den Eltern, mit zunehmendem Alter ziehen die Studierenden aus den Elternhäusern aus (Durchschnittsalter der Elternwohner*innen: 23 Jahre). Je älter Studierende werden, desto eher wohnen sie mit einem Partner oder einer Partnerin und Kind(ern) zusammen (Durchschnittsalter Paarhaushalte: 28 Jahre). Alleinerziehende haben mit 34 Jahren das höchste Durchschnittsalter (Einzelhaushalte: 24 Jahre). Der Zusammenhang zwischen Haushaltskonstellation und Lebensalter spiegelt sich auch in der jeweiligen Studienphase wider: So wohnen überproportional viele Bachelorstudierende noch bei ihren Eltern, wohingegen der Anteil der Paarhaushalte bei den Masterstudierenden vergleichsweise hoch ausfällt.

3.2 Zur Erfassung der finanziellen Situation von Studierenden in der Sozialerhebung

Bei der Erfassung der studentischen Einnahmen in der Sozialerhebung wird traditionell unterschieden zwischen baren Einnahmen und sogenannten unbaren Einnahmen (vgl. Tab. 3). Bare Einnahmen stehen den Studierenden aus verschiedenen Finanzierungsquellen direkt zur eigenen Verwendung zur Verfügung. Als unbare Einnahmen zählen Kostenpositionen, die von Dritten für den/die Studierende*n übernommen werden, z. B. die Überweisung der Miete direkt an den/die Vermieter*in, die regelmäßige Befüllung des Kühlschranks oder die Übernahme von Versicherungsbeiträgen. Um die gesamten Einnahmen von Studierenden zu erfassen, werden die baren und unbaren Einnahmen addiert.

Im Onlinefragebogen werden die Studierenden zunächst danach gefragt, wie viel Geld ihnen durchschnittlich im Monat während des aktuellen Semesters zur Verfügung steht. Hierfür wird den Studierenden eine Auswahl von 14 Finanzierungsquellen vorgelegt, zu denen sie jeweils den Euro-Betrag angeben sollen, sofern sie Geld aus der jeweiligen Quelle beziehen (vgl. Tab. 3). Auf der folgenden Fragebogen-seite werden zehn Kostenpositionen vorgelegt, zu denen die Studierenden jeweils den Betrag angeben sollen, den sie selbst für diese Position bezahlen, und den Betrag, den andere (Eltern/Verwandte/Partner*in) für sie direkt bezahlen.

Das über mehrere Erhebungswellen konstant gehaltene Befragungsinstrument liefert zuverlässig Daten über Studierende, die für sich alleine wirtschaften und einen

eigenen (Einzel-)Haushalt führen. Das Instrument war jedoch in der Vergangenheit eingeschränkt, wenn auch Aussagen über solche Studierenden getroffen werden sollten, für die diese Abfrage aufgrund ihrer Haushaltskonstellation nicht passfähig war. Dies traf besonders auf Studierende zu, die mit anderen zusammen einen Haushalt führten.¹⁸ Bis einschließlich 2012 wurden daher sowohl Elternwohner*innen als auch Verheiratete von der Analyse ausgeschlossen, weil die Angaben dieser Befragten nicht zuverlässig und belastbar waren.

Tabelle 3:

Übersicht barer und unbarer Einnahmen von Studierenden in der Sozialerhebung

bare Einnahmen	unbare Einnahmen
Finanzierungsquellen	Eltern/Verwandte/Partner*in bezahlen direkt
<ul style="list-style-type: none"> • Geldbeträge von den Eltern • Kindergeld für Sie selbst • Geldbeträge vom Partner/ von der Partnerin • Geldbeträge von anderen Verwandten/Bekannten • eigener Verdienst aus Tätigkeiten während des Studiums • eigene Mittel, die vor dem Studium erworben/angespart wurden • Kindergeld für eigene Kinder • BAföG • Bildungskredit • Studienkredit der KfW-Bankengruppe • Kredit zur Studienfinanzierung von einer Bank/Sparkasse • Waisengeld oder Waisenrente • Stipendium • weitere Finanzierungsquellen 	<ul style="list-style-type: none"> • Miete einschließlich Nebenkosten für Strom, Heizung, Wasser etc. • Ernährung • Telefon-/Internetkosten, Rundfunkbeitrag, Kosten für Audio-/Video-Streaming, Porto • Kleidung • Lernmittel • laufende Ausgaben für ein Auto/sonstiges Kraftfahrzeug • Ausgaben für öffentliche Verkehrsmittel (ohne Semesterticket) • Ausgaben für öffentliche Verkehrsmittel in Form des Semestertickets • Krankenversicherung • Freizeit, Kultur und Sport

DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

18 So konnten in früheren Fragebogenversionen, die auf die Individualperspektive der Befragten ausgerichtet waren, z. B. die mit Partner*in zusammenlebenden Studierenden bei der Angabe der Mietausgaben nur schwer unterscheiden zwischen dem Teil der Miete, den z. B. der/die Partner*in für sich selbst zahlte und dem Teil, den der/die Partner*in für den Studierenden als unbare Unterhaltsleistung übernahm. Bei den Eltern wohnende Studierende waren oft überfordert, den Gegenwert der ihnen zugutekommenden nicht-monetären Beiträge der Eltern zu schätzen.

2016 wurde es mit der Umstellung von einem Papier- auf einen Onlinefragebogen erstmals möglich, auf Studierende in verschiedenen Haushaltstypen eigene passende Fragenvarianten zuzuschneiden. Während die Frage für die baren Einnahmen für alle Befragten gleich war, erhielten Studierende, die mit anderen zusammen wirtschafteten, ein individualisiertes Frageninstrument zur Erfassung der unbaren Unterstützung durch Dritte. Elternwohner*innen konnten explizit angeben, wenn eine Beitragsangabe für sie nicht möglich war. Studierende, die mit ihrem Partner oder ihrer Partnerin und/oder mit Kind(ern) zusammenwohnten, wurden nach den Lebenshaltungskosten des gesamten Haushalts gefragt und danach welchen Betrag sie davon selbst bezahlen. Auch sie konnten einen Vermerk machen, wenn die Aufschlüsselung der Kosten zwischen den Akteuren im Einzelfall nicht mehr möglich war.

Diese in dieser Form erstmalig differenzierte Abfrage der unbaren Einnahmen, die auch einen explorativen Charakter bezüglich bisher kaum untersuchter Studierendengruppen hatte, muss zukünftig weiterentwickelt werden. So sind bei der Interpretation der in Abschnitt 4 dargestellten Befunde folgende Punkte einschränkend zu berücksichtigen: (1.) Die Befragten hatten die Möglichkeit anzugeben, dass ihnen die Angabe eines konkreten Betrags bezüglich einer bestimmten Position nicht möglich war. Das macht eine Schätzung aller unbaren Einnahmen dieser Person unmöglich. Daher wurden nur Befragte in die folgenden Analysen aufgenommen, für die alle Positionen vorlagen. (2.) Die Abfrage der unbaren Einnahmen differenziert nicht zwischen Eltern, Verwandten und Partner*innen. Im Hauptbericht der 21. Sozialerhebung, in dem lediglich nach Studierenden in einem Einzelhaushalt differenziert wird, werden die unbaren Einnahmen vollständig zu den Elternleistungen gezählt. Für Paarhaushalte ist jedoch davon auszugehen, dass ein entscheidender Anteil der Leistungen von dem/der Partner*in stammt. Da eine eindeutige Zuordnung zu einer Person nicht möglich ist, werden unbare Leistungen im Rahmen dieses Beitrags als eigenständige Einnahmenposition ohne Zuweisung eines Mittelgebers oder einer Mittelgeberin ausgewiesen. (3.) Bei der Erfassung der Haushaltskonstellation erfolgte keine Abfrage der zu einem Haushalt zählenden Personenzahl, weshalb für Paarhaushalte und Alleinerziehende keine bedarfsgewichtete Berechnung von Pro-Kopf-Beträgen (Äquivalenzeinkommen) möglich ist. (4.) Die Erfassung der Barmittel erfolgte aus einer personenzentrierten Perspektive, in die unbaren Mittel fließen bei Paarhaushalten und Alleinerziehenden Angaben auf Personen- und Haushaltsebene ein. Dies führt dazu, dass insbesondere für Paarhaushalte eine Unterschätzung des Haushaltseinkommens vorliegt, dadurch, dass nicht sichergestellt ist, ob das eventuelle Einkommen von dem/der Partner*in vollumfänglich in die Einnahmenerfassung

eingeflossen ist. (5.) Für Alleinerziehende lassen sich aufgrund begrenzter Fallzahlen nur tendenzielle Aussagen bei differenzierten Analysen nach Altersgruppen ableiten.

Ungeachtet dieser Einschränkungen ist hervorzuheben, dass mit den vorliegenden Daten erstmalig eine – explorative – umfassende Analyse der finanziellen Lage verschiedener Studierendengruppen möglich ist.

4 Ergebnisse

Im Folgenden (Abschnitt 4.1) werden wesentliche Befunde zur Einnahmensituation verschiedener Typen von Studierendenhaushalten im Hinblick auf die oben skizzierten Fragestellungen (vgl. Abschnitt 1) dargestellt: Betrachtet werden zunächst die durchschnittliche *Höhe* (Abschnitt 4.1.1) und die *Verteilung der monatlichen Einnahmen* der Studierenden (Abschnitt 4.1.2). Daran anknüpfend wird auf die Relevanz verschiedener *Finanzierungsquellen* (Abschnitt 4.1.3) und die Zusammensetzung der Einnahmen, d. h. die *Finanzierungsstruktur* (Abschnitt 4.1.4) eingegangen. Als wesentliche Einflussgrößen der Einnahmensituation werden insbesondere das Alter und die Bildungsherkunft der Studierenden berücksichtigt. Den Abschluss (Abschnitt 4.2) bildet eine *Einschätzung der finanziellen Lage der Studierenden* auf Grundlage deren Selbsteinschätzung (Abschnitt 4.2.1) sowie in Bezug auf normative Wertegrenzen in Anlehnung an die BAföG-Fördersätze (Abschnitt 4.2.2).

4.1 Einnahmenhöhe und Finanzierungsstrukturen

4.1.1 Höhe der monatlichen Einnahmen

Tabelle 4 gibt einen Überblick über die durchschnittlichen monatlichen Gesamteinnahmen der einzelnen Haushaltstypen insgesamt über alle Studierenden sowie in Abhängigkeit der Merkmale Geschlecht, Alter, Bildungsherkunft und angestrebter Abschluss. Bezüglich des Abschlusses erfolgt eine Fokussierung der Darstellung auf die beiden Studienphasen Bachelor- und Masterstudium.

Insgesamt betrachtet liegen die durchschnittlichen Einnahmen Studierender in einem Einzelhaushalt bei 922 Euro (Median: 860 €). Im Vergleich hierzu sind die betreffenden Einnahmen der Elternwohner*innen mit 601 Euro (Median: 536 €) deutlich niedriger. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Studierende, die bei ihren Eltern leben, nicht-monetäre Vorteile als Mitglied des Elternhaushalts haben. Studierende, die mit Partner*in in einem Paarhaushalt leben (1.666 €) sowie alleinerziehende Studierende

(1.611 €) weisen entsprechend ihrer Haushaltskonstellation als Mehrpersonenhaushalte jeweils deutlich höhere Einnahmen auf als allein wirtschaftende Studierende.

Bei allein wirtschaftenden Studierenden sowie als Paarhaushalt lebenden Studierenden fallen die Einnahmen der Studenten höher als die der Studentinnen aus. Umgekehrt stellt sich dies bei den Elternwohner*innen und den Alleinerziehenden dar, bei denen jeweils die Einnahmen der Studentinnen leicht höher sind als die ihrer Kommilitonen.

Tabelle 4:

Höhe der monatlichen Einnahmen nach Haushaltstyp (Angaben in €)

		Haushaltstyp			
		Einzelhaushalt	Elternwohner*in	Paarhaushalt	Alleinerziehende*r
		arithm. Mittel (Median)	arithm. Mittel (Median)	arithm. Mittel (Median)	arithm. Mittel (Median)
insgesamt		922 (860)	601 (536)	1.666 (1530)	1.611 (1440)
Geschlecht	weiblich	912 (856)	618 (550)	1.649 (1534)	1.618 (1460)
	männlich	934 (870)	590 (522)	1.687 (1530)	1.604 (1440)
Alter in Jahren	≤ 21	860 (800)	541 (485)	1.371 (1280)	– ¹
	22–23	896 (842)	607 (557)	1.477 (1410)	– ¹
	24–25	937 (890)	632 (550)	1.537 (1445)	– ¹
	26–27	970 (920)	628 (560)	1.634 (1550)	– ¹
	28–29	980 (930)	698 (600)	1.753 (1650)	1.395 (1220)
	≥ 30	1.050 (1000)	740 (708)	2.057 (1860)	1.721 (1530)
Bildungsherkunft	nicht-akademisch	908 (850)	616 (550)	1.668 (1525)	1.628 (1440)
	akademisch	938 (880)	595 (530)	1.664 (1540)	1.549 (1390)
angestrebter Abschluss	Bachelor	900 (840)	578 (515)	1.651 (1500)	1.631 (1440)
	Master	981 (938)	699 (620)	1.691 (1575)	1.634 (1360)

DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

¹ Aufgrund geringer Fallzahl (n < 30) nicht ausgewiesen.

Über alle Haushaltstypen hinweg lassen sich deutliche Zusammenhänge zwischen der Einnahmenhöhe und dem Lebensalter der Studierenden feststellen. Die durchschnitt-

lichen Einnahmen steigen mit zunehmendem Alter an.¹⁹ Korrespondierend hiermit besteht auch in Abhängigkeit der Studienphase (d. h. des angestrebten Abschlusses) ein deutlicher Unterschied in der durchschnittlichen Einnahmenhöhe zwischen Bachelorstudierenden und Masterstudierenden. Unabhängig vom jeweiligen Haushaltstyp der Studierenden fallen die Einnahmen der Masterstudierenden entsprechend ihrer fortgeschrittenen Studien- und Lebensphase höher aus als die der Bachelorstudierenden.

Betrachtet man die Einnahmenhöhe in Hinblick auf die Bildungsherkunft der Studierenden, zeigt sich im Vergleich der Haushaltstypen ein uneinheitliches Bild: Bei den Einzelhaushalten haben tendenziell Studierende aus akademischen Elternhäusern höhere durchschnittliche Einnahmen als Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern. Bei den Elternwohner*innen sowie bei den Alleinerziehenden fallen die durchschnittlichen Einnahmen dagegen bei Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern höher als bei ihren Kommiliton*innen aus akademischen Elternhäusern aus. Keine nennenswerten Unterschiede bezüglich der Bildungsherkunft zeichnen sich bei den Paarhaushalten ab.

4.1.2 Verteilung der Einnahmen

Abbildung 1 zeigt die Einnahmenverteilung der Studierenden untergliedert nach Haushaltstypen.

Unter den *allein wirtschaftenden Studierenden* haben zwei Drittel (70 %) Einnahmen zwischen 600 Euro und 1.200 Euro. 16 Prozent der Studierendeneinzelhaushalte verfügen über Einnahmen über 1.200 Euro, während 14 Prozent der Studierendeneinzelhaushalte in einem als prekär einzuschätzenden Einnahmenbereich unter 600 Euro liegen. Betrachtet nach Perzentilen liegen 80 % der Einzelhaushalte bei Einnahmen zwischen 580 Euro (P10) und 1.320 Euro (P90).

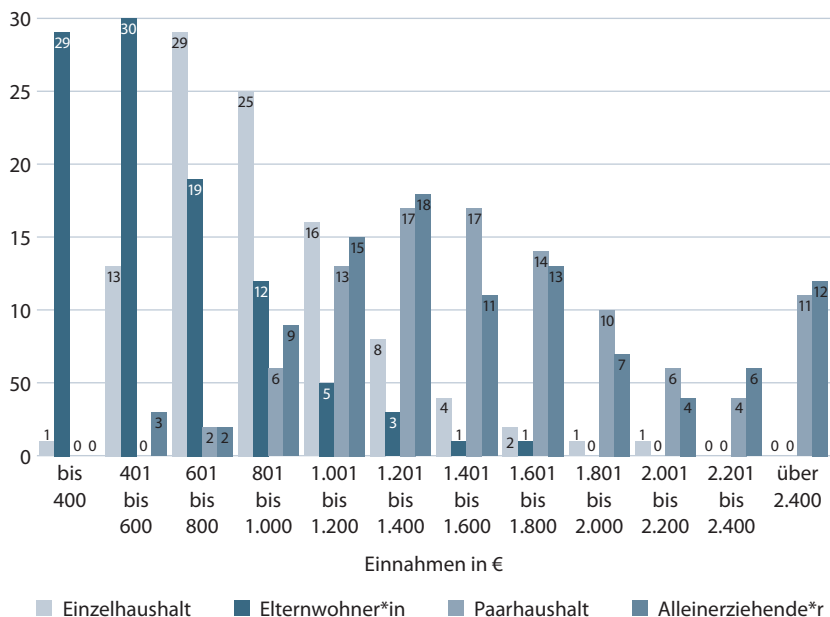
Die Einnahmen der *Elternwohner*innen* konzentrieren sich insbesondere auf einen Betragsbereich bis zu 600 Euro. Hierbei verfügen 80 Prozent der Studierenden dieses Haushaltstyps über Einnahmen zwischen 240 Euro (P10) und 1.010 Euro (P90).

Bei den *Paarhaushalten* lässt sich ein Schwerpunkt der Einnahmenverteilung zwischen 1.000 Euro und 1.800 Euro erkennen; des Weiteren wird die Verteilung zum einen geprägt durch Haushalte, deren Einnahmen über 2.000 Euro liegen (21 %), sowie zum anderen durch Haushalte mit niedrigen Einnahmen unter 1.000 Euro (8 %). 80 Prozent der Paarhaushalte verfügen über Einnahmen zwischen 1.020 Euro (P10) und 2.335 Euro (P90).

19 Die Altersgruppen unter 28 Jahren basieren bei den Alleinerziehenden auf (sehr) geringen Zellbesetzungen ($n < 30$) und werden deshalb nicht ausgewiesen.

Abbildung 1:

Einnahmenverteilung je Haushaltstyp – Studierende nach der Höhe der monatlichen Einnahmen



DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

Die Einnahmenverteilung der *alleinerziehenden Studierenden* ähnelt in Grundzügen der Einnahmenverteilung der Paarhaushalte, weist jedoch einen deutlich höheren Anteil von Haushalten mit Einkommen unter 1.000 Euro auf (14 %). 80 Prozent der alleinerziehenden Studierenden haben Einnahmen zwischen 908 Euro (P10) und 2.501 Euro (P90).

4.1.3 Finanzierungsquellen

Im Folgenden werden die Herkunft und Inanspruchnahme der Einnahmequellen der Studierenden betrachtet. Tabelle 5 gibt differenziert nach Haushaltstyp einen Überblick über den jeweiligen Anteil der Studierenden, die finanzielle Mittel aus einer Quelle beziehen sowie auf die durchschnittlichen Einnahmen der Studierenden aus diesen Finanzierungsquellen. Grundsätzlich ist zu berücksichtigen, dass die

Zellbesetzungen mit Blick auf einige Einnahmenpositionen (mit Anteilen unter 3 %) sehr gering sind, weshalb Interpretationen bezüglich der betreffenden Positionen lediglich als tendenzielle Aussagen zu verstehen sind. Insbesondere ist zu beachten, dass die in der Stichprobe enthaltene Gesamtanzahl der alleinerziehenden Studierenden gering ist.

Bei *allein wirtschaftenden Studierenden (Einzelhaushalte)* bilden Mittel von den Eltern die zentrale Einnahmensäule: 80 Prozent der Studierenden erhalten direkte finanzielle Unterstützung durch die Eltern, die durchschnittliche Höhe der betreffenden Barzuwendungen liegt hierbei bei 408 Euro pro Monat. Es ist davon auszugehen, dass die Gesamtzuwendungen der Eltern noch höher ausfallen, da 42 Prozent der Studierenden unbare Zuwendungen von Dritten (z. B. direkte Mietzahlungen an die Vermieter*innen) in Höhe von durchschnittlich 312 Euro pro Monat angeben. Die zweite wesentliche Finanzierungssäule bei Einzelhaushalten sind Einnahmen aus eigener Erwerbstätigkeit (62 % der Studierenden mit einem durchschnittlichen Betrag von 403 Euro pro Monat). Die dritt wichtigste Säule bildet anteilmäßig das BAföG (24 % der Studierenden, durchschnittliche Einnahmen von 448 Euro pro Monat). Des Weiteren greift jeweils etwa ein Fünftel (18 %) der Studierenden auf Ersparnisse und Mittel von sonstigen Verwandten/Bekannten zurück. Fünf Prozent erhalten ein Stipendium während weitere fünf Prozent einen Bildungskredit der KfW in Anspruch nehmen.

Für die *Elternwohner*innen* bilden Einnahmen aus eigenem Verdienst (67 %) sowie die Unterstützung der Eltern (63 %) anteilig die wesentlichen Finanzierungsquellen. Ebenso wie bei den Einzelhaushalten ist davon auszugehen, dass auch die unbaren Zuwendungen durch Dritte (51 %) im Wesentlichen auf die Eltern zurückgeführt werden können. Angesichts der möglichen Nutzung der nicht-monetären Vorteile des Wohnens im Elternhaushalt fallen die jeweiligen durchschnittlichen Beträge bei der Elternleistung und den unbaren Zuwendungen geringer aus als bei den Studierenden in Einzelhaushalten. Als weitere Finanzierungsquelle greift jeweils knapp ein Fünftel (18 %) der Elternwohner*innen auf Ersparnisse sowie weitere Mittel von sonstigen Verwandten/Bekannten zurück. Lediglich 16 Prozent beziehen BAföG, sonstige Finanzierungsquellen werden lediglich von jeweils maximal drei Prozent der Studierenden genutzt, wobei mit Blick auf die durchschnittliche Einnahmenhöhe insbesondere der KfW-Studienkredit (432 € pro Monat) sowie Stipendien (401 € pro Monat) hervorzuheben sind.

Tabelle 5:

Finanzierungsquellen je Haushaltstyp – Inanspruchnahme und geleistete Beträge

Finanzierungsquelle	Einzelhaushalt			Elternwohner*in			Paarhaushalt			Alleinerziehende*r		
	Studie- rende in %	Beträge in € arithm. Mittel	Median	Studie- rende in %	Beträge in € arithm. Mittel	Median	Studie- rende in %	Beträge in € arithm. Mittel	Median	Studie- rende in %	Beträge in € arithm. Mittel	Median
Elternleistung unbare Zuwendungen von Dritten eigener Verdienst aus Tätigkeiten während des Studiums	80	408	370	63	199	180	63	405	350	24	376	300
	42	312	300	51	181	130	98	672	575	33	440	300
	62	403	360	67	382	378	75	550	440	57	811	600
BAföG	24	438	480	16	346	400	23	493	550	36	694	770
Rückgriff auf Mittel, die vor dem Stu- dium erworben/angespart wurden	18	182	100	18	150	100	15	316	100	9	652	250
Verwandte, Bekannte	18	93	50	18	59	50	13	96	50	4	180	100
Waisengeld oder Waisenrente	3	222	195	3	197	187	3	225	200	3	197	200
Partner*in	<1	172	100	<1	62	50	11	410	270	17	587	500
Stipendium	5	423	300	3	401	300	5	491	300	6	537	600
Kindergeld falls eigene Kinder	<1	193	190	<1	132	100	9	250	190	85	259	190
Bildungskredit von der KfW	<1	263	300	<1	296	300	1	275	300	<1	300	300
Studienkredit von der KfW	5	461	500	2	432	450	6	483	550	5	428	300
Kredit zur Studienfinanzierung von einer anderen Bank/Sparkasse	<1	461	450	<1	176	50	<1	364	400	<1	200	200
sonstige Finanzierungsquellen	2	434	200	<1	396	220	4	788	450	41	525	379

DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

Studierende, die in einem *Paarhaushalt* leben, bestreiten ihren Lebensunterhalt insbesondere aus eigenem Erwerbseinkommen (75 %) sowie aus unbaren Leistungen von Dritten (98 %), wobei bei letztgenannter Quelle sowohl Mittel des/der Partner*in als auch der Eltern zum Tragen kommen können.²⁰ Des Weiteren beziehen 23 Prozent der Studierenden in Paarhaushalten BAföG, 15 Prozent greifen auf Ersparnisse zurück, 13 Prozent erhalten Mittel von weiteren Verwandten/Bekannten und neun Prozent Kindergeld. Die Anteile derjenigen, die sich aus Stipendien (5 %) bzw. dem KfW-Studienkredit (6 %) finanzieren, sind vergleichbar mit den betreffenden Anteilen der Studierenden in Einzelhaushalten. Unter die Kategorie sonstige Einnahmen fallen insbesondere Unterhaltszahlungen sowie Wohngeld.²¹

Wenig überraschend erhält bei den *Alleinerziehenden* ein sehr hoher Anteil der Studierenden Kindergeld (85 %). Ansonsten bilden Einnahmen aus eigenem Verdienst die zentrale Finanzierungssäule: 57 Prozent der alleinerziehenden Studierenden verfügen über Erwerbseinnahmen, die durchschnittlich bei 811 Euro pro Monat liegen. Eine zweite Säule bildet das BAföG, das im Vergleich zu den anderen Haushaltstypen überdurchschnittlich viele Studierende dieses Haushaltstyps erhalten (36 %, 694 € durchschnittliche monatliche Einnahmen). 24 Prozent der Alleinerziehenden erhalten Barmittel von den Eltern und 17 Prozent Mittel von dem/der Partner*in, ein Drittel erhält unbare Leistungen von Dritten. Mit 41 Prozent sehr hoch fällt der Anteil der Studierenden aus, die angeben auf sonstige Finanzierungsquellen zurückzugreifen. Diese speisen sich insbesondere aus Unterhaltszahlungen sowie Wohngeld, wobei oftmals mehrere Quellen angegeben werden, ohne dass eine Betragszuordnung zu einzelnen Einnahmen möglich ist.

20 Eine eindeutige Zuordnung dieser unbaren Mittel zu einem/einer Mittelgeber*in ist bedingt durch die gewählte Form der Erfassung der unbaren Einnahmen im Fragebogen zur 21. Sozialerhebung nicht möglich. Gemäß Frageintention sollten bei den Paarhaushalten durch die Möglichkeit der Angabe von unbaren Einnahmen insbesondere die Mittel von dem/der Partner*in abgebildet werden, die zum Haushaltseinkommen beitragen. Die Kategorie Barmittel von dem/der Partner*in sollte lediglich das direkt von dem/der Partner*in erhaltene Geld (in Form von Taschengeld etc.) abbilden, was entsprechend der Frageintention lediglich von einem kleinen Teil der Studierenden (11 %) angegeben wurde. Eine begleitende Annahme bezüglich der Fragebogenkonstruktion, die sich auf vorherige Pretest-Ergebnisse stützte, war, dass bei Paarhaushalten die Eltern eher selten als Mittelgeber fungieren. Angesichts des hohen Anteils von Studierenden (63 %) in Paarhaushalten, die angeben, Barmittel von ihren Eltern zu erhalten, ist diese Annahme allerdings zu hinterfragen. Festzuhalten bleibt jedoch, dass Partner*in und Eltern neben dem eigenen Verdienst die zentralen Einnahmequellen bilden.

21 Teilweise wurden mehrere sonstige Finanzierungsquellen angegeben, ohne dass eine quellengenaue Zuordnung von Beträgen möglich war.

Übergreifend über die Haushaltstypen kann mit Blick auf die Relevanz der einzelnen Finanzierungsquellen Folgendes festgehalten werden: Grundsätzlich bilden Barmittel der Eltern für Einzelhaushalte anteilig die zentrale Einnahmequelle. Auch bei den Elternwohner*innen sowie den Studierenden in Paarhaushalten erhalten anteilig knapp zwei Drittel entsprechende Elternleistungen. Demgegenüber liegt der betreffende Anteil der Studierenden unter den Alleinerziehenden mit einem Viertel deutlich niedriger. Unbare Leistungen durch Dritte spielen insbesondere bei den Paarhaushalten eine Rolle, in denen der/die Partner*in standardmäßig zum Haushaltseinkommen beitragen, z. B. in dem ein Beitrag zur Miete übernommen wird. Entsprechend sind die monatlichen Beträge bei den Paarhaushalten im Durchschnitt am höchsten. Anteilig am seltensten erhalten Alleinerziehende unbare Leistungen. Einnahmen aus Erwerbstätigkeit bilden über alle Haushaltstypen hinweg eine wesentliche Finanzierungssäule, insbesondere für Studierende in Paarhaushalten. Die Gruppe der Alleinerziehenden, die vergleichsweise viele ältere Studierende umfasst, sind im Vergleich anteilig am seltensten erwerbstätig, erwirtschaften jedoch damit die höchsten Beträge. Bezüglich des Bezugs von BAföG-Mitteln als wesentlicher öffentlicher Finanzierungsquelle ist festzuhalten, dass die BAföG-Quote sowie die durchschnittlichen Beträge für Alleinerziehende am höchsten ausfallen (u. a. bedingt durch den Kinderzuschuss). Demgegenüber weisen die Elternwohner*innen die niedrigste Quote und die durchschnittlich niedrigsten Förderbeträge auf.

Exkurs zur Komplementarität von Finanzierungsquellen: Von Interesse für die bildungspolitische Diskussion zur Studienförderung ist die Frage, inwiefern Finanzierungsquellen als komplementär erachtet werden können, d. h. insbesondere die Frage, auf welche Quellen Studierende zurückgreifen, wenn sie keine finanziellen Zuwendungen von Ihren Eltern erhalten. Im Folgenden wird explorativ die Substituierung bzw. Komplementarität von Einnahmequellen untersucht. Der Fokus liegt auf der Frage, inwieweit Einnahmen aus Elternleistungen durch die übrigen Finanzierungsquellen ergänzt oder ersetzt werden. Hierbei wird innerhalb der vier Haushaltstypen jeweils die Teilgruppe der Studierenden, die Barmittel von den Eltern erhält, mit der Teilgruppe verglichen, die sich ohne Barmittel der Eltern finanzieren. Tabelle 6 stellt dies für die Einzelhaushalte und Elternwohner*innen dar. In Tabelle 7 werden die betreffenden Ergebnisse für die Paarhaushalte und Alleinerziehenden abgebildet.

Im Vergleich der beiden Teilgruppen von *Einzelhaushalten* weisen Studierende, die von den Eltern Barmittel erhalten, zusätzlich einen höheren Anteil bezüglich unbarer

Mittel aus (47 %), mit einem höherem durchschnittlichen Zuwendungsbetrag (316 €) als Studierende, die keine Barmittel von den Eltern erhalten (23 %, 274 € pro Monat). Gleichzeitig liegt der Anteil derjenigen, die eigenen Verdienst aufweisen, deutlich niedriger (58 % gegenüber 74 %) und fällt auch in der Einnahmenhöhe geringer aus. Wer Barmittel von den Eltern erhält, wird zusätzlich auch eher von Verwandten/Bekannten unterstützt (20 % gegenüber 10 %). Der Rückgriff auf Ersparnisse wird unabhängig von der Elternunterstützung von rund jedem/jeder Fünften zur Finanzierung genutzt, jedoch von denen ohne Elternunterhalt in fast doppelt so großer Höhe. Neben dem Erwerbsverdienst kompensieren insbesondere das BAföG (40 % Studierende ohne Barmittel von den Eltern vs. 20 % Studierende mit Barmitteln von den Eltern) sowie KfW-Studienkredite (10 % vs. 4 %) die nicht vorhandenen Barmittel aus dem Elternhaus.

Bei den *Elternwohner*innen* zeigt sich folgendes Bild: Im Vergleich weisen Elternwohner*innen, die von den Eltern Barmittel erhalten, auch einen deutlich höheren Anteil bezüglich unbarer Mittel aus (58 %), und zwar mit einem höheren durchschnittlichen Zuwendungsbetrag (198 €), als Elternwohner*innen, die keine Barmittel von den Eltern erhalten (39 %, 138 €). Gleichzeitig liegt der Anteil derjenigen, die einen eigenen Verdienst aufweisen, in der erstgenannten Gruppe (63 %) deutlich niedriger als in der zweiten (94 %). Die fehlenden Elternleistungen werden neben den Erwerbseinnahmen insbesondere durch die Quellen BAföG (9 % vs. 30 %) sowie in Teilen durch KfW-Studienkredite (1 % vs. 4 %) kompensiert.

Von den Studierenden, die in einem *Paarhaushalt* leben, bilden in beiden Teilgruppen jeweils unbare Zuwendungen von Dritten die zentrale Einnahmequelle (vgl. Tab. 7).²² Beim Vergleich der beiden Teilgruppen ist davon auszugehen, dass die Paarhaushalte, die keine Barmittel der Eltern erhalten, sich in einem fortgeschrittenerem Lebenskapitel befinden, u. a. bereits Kinder haben und in der Finanzierung losgelöst von Mitteln der Herkunftsfamilie sind. Dies zeigt sich u. a. in der Höhe der Einnahmen, die dem/der Partner*in zugerechnet werden können und in dem vergleichsweise hohen Anteil derjenigen, die Kindergeld erhalten. Gleichzeitig erhalten sie deutlich weniger Transferleistungen von sonstigen Verwandten/Bekannten als Studierende, die mit Barmitteln von ihren Eltern unterstützt werden. Weitere deutliche Unterschiede bestehen hinsichtlich des Anteils derer, die BAföG beziehen (30 % der Studierenden, die keine Barmittel der Eltern erhalten vs. 19 %, die von den Eltern mit Barmitteln unterstützt werden) sowie hinsichtlich der Finanzierung durch KfW-Studienkredite (8 % vs. 4 %).

22 An dieser Stelle sei nochmals auf die in Abschnitt 2 dargestellten Einschränkungen der vorliegenden Daten zu Paarhaushalten hingewiesen.

Tabelle 6:
Finanzierungsquellen – Inanspruchnahme und geleistete Beträge in Abhängigkeit der Elternfinanzierung bei Einzelhaushalten und Elternwohner*innen

Finanzierungsquelle	Einzelhaushalt						Elternwohner*in					
	Barmittel Eltern			keine Barmittel Eltern			Barmittel Eltern			keine Barmittel Eltern		
	Stud.	Beträge in €	Median	Stud.	Beträge in €	Median	Stud.	Beträge in €	Median	Stud.	Beträge in €	Median
	%	arithm. Mittel		%	arithm. Mittel		%	arithm. Mittel		%	arithm. Mittel	
Elternleistung	100	408	370	0	–	–	100	199	180	0	–	–
unbare Zuwendungen von Dritten	47	316	300	23	274	250	58	198	150	39	138	100
eigener Verdienst aus Tätigkeiten während des Studiums	58	337	300	74	607	450	63	327	300	94	461	400
BAföG	20	387	400	40	534	597	9	292	300	30	374	420
Rückgriff auf Mittel, die vor dem Studium erworben/angespart wurden	18	147	100	18	313	200	19	119	50	17	207	100
Verwandte, Bekannte	20	86	50	10	150	100	22	58	50	10	64	50
Waisengeld oder Waisenrente	3	221	200	5	225	193	3	196	185	4	199	187
Partner*in	<1	93	50	1	285	200	<1	52	25	<1	80	100
Stipendium	4	366	300	6	586	650	2	345	300	3	467	300
Kindergeld falls eigene Kinder	<1	190	150	<1	195	190	<1	195	100	<1	190	190
Bildungskredit von der KfW	<1	261	300	1	268	300	<1	300	300	<1	293	300
Studienkredit von der KfW	4	428	450	10	508	600	1	405	400	4	447	500
Kredit zur Studienfinanzierung von einer anderen Bank/Sparkasse	<1	400	308	<1	584	600	<1	103	50	<1	231	300
sonstige Finanzierungsquellen	2	303	182	5	609	301	<1	273	209	<1	563	300

DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

Tabelle 7:

Finanzierungsquellen – Inanspruchnahme und geleistete Beträge in Abhängigkeit der Elternfinanzierung bei Paarhaushalten und Alleinerziehenden

Finanzierungsquelle	Paarhaushalt						Alleinerziehende*					
	Barmittel Eltern			keine Barmittel Eltern			Barmittel Eltern			keine Barmittel Eltern		
	Stud.	Beträge in €	arithm. Mittel	Stud.	Beträge in €	arithm. Mittel	Stud.	Beträge in €	arithm. Mittel	Stud.	Beträge in €	arithm. Mittel
Elternleistung	100	405	350	0	–	–	100	376	300	0	–	–
unbare Zuwendungen von Dritten	99	605	548	97	786	659	40	395	260	30	460	320
eigener Verdienst aus Tätigkeiten während des Studiums	74	426	400	77	749	550	63	515	430	55	919	700
BAföG	19	405	430	30	588	670	26	548	670	39	725	780
Rückgriff auf Mittel, die vor dem Studium erworben/angespart wurden	15	225	100	16	468	200	8	193	200	9	793	300
Verwandte, Bekannte	18	89	50	6	129	100	8	292	300	3	65	50
Waisengeld oder Waisenrente	3	232	200	3	209	200	2	192	192	4	197	200
Partner*in	8	341	200	18	459	300	21	403	200	16	665	500
Stipendium	5	394	300	6	628	750	8	300	300	6	637	600
Kindergeld falls eigene Kinder	4	224	190	18	258	190	82	239	190	86	266	190
Bildungskredit von der KfW	<1	263	300	2	275	300	0	–	–	<1	300	300
Studienkredit von der KfW	4	452	500	8	510	570	3	650	650	5	392	300
Kredit zur Studienfinanzierung von einer anderen Bank/Sparkasse	<1	348	250	<1	381	400	0	–	–	<1	200	200
sonstige Finanzierungsquellen	2	337	200	7	1065	800	38	397	250	42	562	400

DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

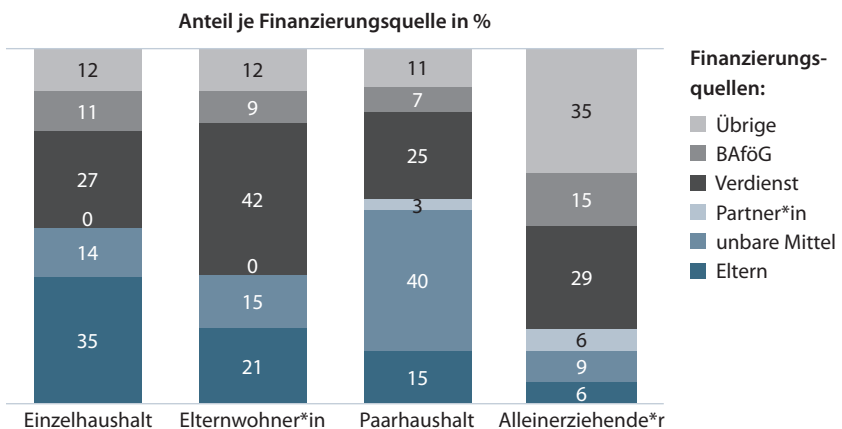
Mit Blick auf die *alleinerziehenden Studierendenhaushalte* ist ein Vergleich der beiden hier beobachteten Teilgruppen aufgrund der begrenzten Fallzahlen nur eingeschränkt möglich. Auffallend sind die deutlichen Unterschiede bezüglich des Anteils derer, die BAföG erhalten, bezüglich der durchschnittlichen BAföG-Höhe sowie bezüglich der durchschnittlichen Höhe des Verdienstes aus Erwerbstätigkeit, die bei Alleinerziehenden ohne die Unterstützung durch elterliche Barmittel jeweils deutlich höher ausfallen.

4.1.4 Finanzierungsstruktur

Um die Bedeutung der einzelnen Finanzierungsquellen für das studentische Budget zu veranschaulichen, wird im Folgenden dargestellt, zu welchem Anteil eine Finanzierungsquelle im Durchschnitt zu den gesamten Einnahmen der Studierenden beiträgt. Die Darstellungsweise des prozentualen Umfangs der Einnahmen aus einer Finanzierungsquelle an den Gesamteinnahmen wird im Folgenden als Finanzierungsstruktur der Studierenden bezeichnet. In Abbildung 2 wird dargestellt, zu welchen Anteilen sich die monatlichen Einnahmen aller Studierenden in den jeweiligen Studierendenhaushalten zusammensetzen. Es wird das Verhältnis der in Abschnitt 4.1.3 identifizierten Haupteinnahmequellen Eltern, Verdienst, BAföG, Partner*in und unbare Zuwendungen betrachtet. Weitere Einnahmenposten sind unter „Übrige“ zusammengefasst.

Abbildung 2:

Finanzierungsstruktur je Haushaltstyp – Zusammensetzung der monatlichen Einnahmen

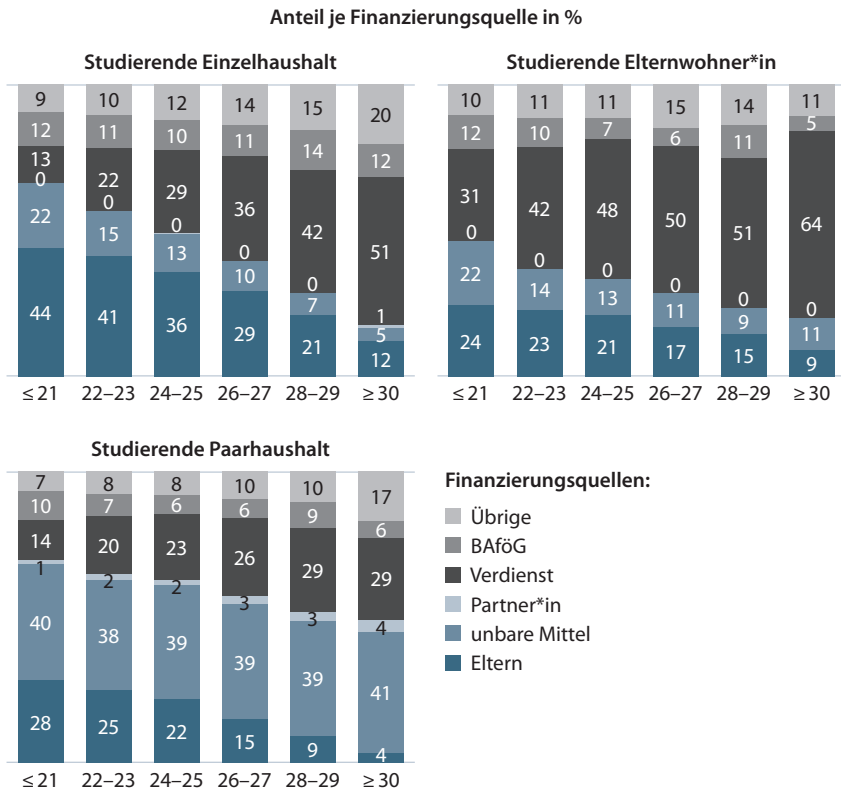


In vergleichender Perspektive lassen sich zwischen den Haushaltstypen folgende Unterschiede in der Zusammensetzung der Finanzierungsquellen beobachten:

Bei *Studierenden in Einzelhaushalten* setzen sich die Einnahmen zu 35 Prozent aus Barleistungen der Eltern zusammen, rechnet man die unbaren Mittel der Eltern hinzu, so erhöht sich der Anteil der Elternleistungen an den Gesamteinnahmen auf 49 Prozent. Als zweite wesentliche Finanzierungssäule trägt der eigene Verdienst zu 27 Prozent der Gesamteinnahmen bei, während BAföG-Mittel elf Prozent der Einnahmen ausmachen.

Abbildung 3:

Finanzierungsstruktur der Studierenden – Zusammensetzung der monatlichen Einnahmen nach Haushaltstyp und Altersgruppen

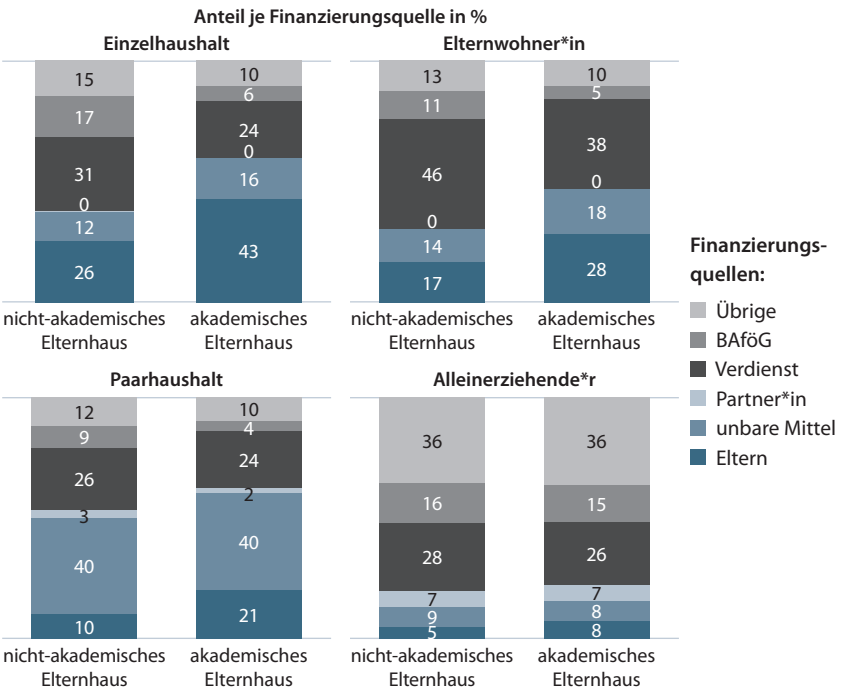


In der Teilgruppe der *Elternwohner*innen* reduziert sich der Anteil der monetär messbaren Elternleistung an den Gesamteinnahmen auf 21 Prozent bzw. 36 Prozent (Barmittel und unbare Mittel). Einnahmen aus Erwerb bilden demgegenüber anteilig mit 42 Prozent die quantitativ wichtigste Einnahmequelle. Das BAföG liegt mit neun Prozent Anteil etwas unter dem betreffenden Anteil der Einzelhaushalte.

Bei den *Paarhaushalten* fällt der Anteil der Barmittel von den Eltern mit 15 Prozent an den Gesamteinnahmen nochmals niedriger aus. Entsprechend vergleichsweise hoch sind die Finanzierungsanteile, die als Barmittel (3 %) oder unbare Leistungen (40 %) der Partnerin bzw. dem Partner zugeordnet werden können. Im Vergleich zu den anderen Haushaltstypen niedrig ist der Anteil der BAföG-Mittel an den Gesamteinnahmen.

Abbildung 4:

Finanzierungsstruktur der Studierenden – Zusammensetzung der monatlichen Einnahmen nach Haushaltstyp und Bildungsherkunft



Die Einnahmen *alleinerziehender Studierender* speisen sich nur zu einem geringen Anteil aus Barmitteln von den Eltern (6 %) sowie unbaren Mitteln (9 %). Gleichzeitig tragen Einnahmen aus eigener Erwerbstätigkeit (29 %) sowie BAföG-Mittel (15 %) wesentlich zu den Gesamteinnahmen bei. Unter den übrigen finanziellen Mitteln verbergen sich neben den konkret erfassten Einnahmenpositionen, wie oben dargelegt, insbesondere Unterhaltszahlungen sowie Wohngeld.

Abbildung 3 gibt differenziert für die Einzelhaushalte, Elternwohner*innen und Paarhaushalte einen Überblick über die Finanzierungsstruktur der Studierenden in Abhängigkeit vom Alter.²³ Für alle drei betrachteten Haushaltstypen ist augenfällig, dass mit steigendem Alter die eigenen Erwerbseinnahmen deutlich an Bedeutung gewinnen. Reziprok dazu verringern sich die Elternzuwendungen.

Mit Ausnahme der Gruppe der Alleinerziehenden bildet eine weitere wesentliche Einflussgröße bezüglich der Finanzierungsstrukturen die Bildungsherkunft: Studierende aus akademischen und nicht-akademischen Elternhäusern unterscheiden sich insbesondere im prozentualen Anteil der Elternleistung, der bei Studierenden aus Akademikerelternhäusern – unabhängig davon ob sie alleine, bei den Eltern oder mit Partner*in in einem Haushalt leben – jeweils (zum Teil deutlich) höher ausfällt (vgl. Abb. 4). Im Gegensatz dazu zeigen sich bei den Einzelhaushalten und Elternwohner*innen aus nicht-akademischen Elternhäusern komplementär zu den anteilig geringeren Elternleistungen deutlich höhere Finanzierungsanteile bezüglich der Erwerbseinnahmen sowie der erhaltenen BAföG-Mittel.

4.2 Einschätzung der finanziellen Situation

In den bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass die Einnahmensituation von Studierenden heterogen ist und neben der jeweiligen Haushaltskonstellation mit weiteren Faktoren wie dem Lebensalter und der Bildungsherkunft variiert. In diesem Abschnitt wird nun der Frage nachgegangen, wie die finanzielle Lage der Studierenden einzuschätzen ist. Zur Beantwortung dieser Frage wird im Folgenden zum einen auf die subjektive Einschätzung der Studierenden zurückgegriffen (Abschnitt 4.2.1). Zum anderen wird in Orientierung an die BAföG-Förderbeträge ein auf die einzelnen Haushaltstypen angepasster, objektiver Bemessungsmaßstab herangezogen, anhand dessen der Anteil der Studierenden skizziert wird, deren finanzielle Lage als prekär eingestuft werden kann (Abschnitt 4.2.2).

23 Aufgrund der geringen Zellbesetzungen in den jüngeren Altersgruppen wird die Gruppe der Alleinerziehenden an dieser Stelle nicht in die Analysen einbezogen.

4.2.1 Zur subjektiven Einschätzung der finanziellen Lage

Neben den objektiv messbaren Einnahmenbeträgen besteht unter Studierenden ein unterschiedliches subjektives Empfinden darüber, wie finanziell abgesichert sie sich fühlen. Hierbei spielt die absolute Höhe der Einnahmen eine Rolle, aber auch die Arten der genutzten Finanzierungsquellen, d. h. deren Verlässlichkeit und Planbarkeit.

Die Studierenden wurden in der Sozialerhebung gebeten, anhand einer fünfstufigen Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“ folgende Aussage zu bewerten: „Die Finanzierung meines Lebensunterhalts während meines Studiums ist sichergestellt.“ (vgl. Abb. 5 und Abb. 6). Etwa zwei Drittel der Studierenden des Haushaltstyps Einzelhaushalt bewerten ihre finanzielle Perspektive als eher positiv (Positionen „trifft zu“ und „trifft voll und ganz zu“ zusammengefasst: 66 %). Etwas seltener geben Studierende, die in Paarhaushalten leben, die gleiche positive Einschätzung ab (63 %).

Am häufigsten bewerten Elternwohner*innen ihre finanzielle Situation als gesichert (Positionen „trifft zu“ und „trifft voll und ganz zu“ zusammengefasst: 71 %). Eine Erklärung für die relativ positive Einschätzung der Finanzierungssicherheit der Elternwohner*innen ist, dass diese keine oder nur geringe Mietkosten bestreiten müssen, die bei allen anderen Studierendengruppen das studentische Budget mit Abstand am meisten belasten. Für die Miete nicht aufkommen zu müssen, scheint die finanzielle Unsicherheit abzuschwächen. Lediglich 13 Prozent der Elternwohner*innen geben an, dass die Finanzierung nicht sichergestellt sei („trifft gar nicht zu“ und „trifft nicht zu“ zusammengefasst).

Alleinerziehende weichen in ihrer empfundenen Finanzierungssicherheit deutlich von den anderen Gruppen ab: Lediglich knapp ein Drittel von ihnen bezeichnet ihre Finanzierung als sichergestellt (32 %). Hingegen geben 41 Prozent an, dass dies auf sie (gar) nicht zutrifft.

Bei allen Studierenden ist ein deutlicher Zusammenhang der Einschätzung der antizipierten Finanzierungssicherheit mit dem Alter zu beobachten, wobei jüngere Studierende deutlich positiver ihre Finanzierungssicherheit beurteilen als ältere. Besonders deutlich ist dies bei Studierenden der Gruppe Einzelhaushalt zu beobachten. Während drei Viertel der Studierenden von 21 Jahren oder jünger ihre finanzielle Situation als gesichert ansehen (76 %), sind es bei den 30-Jährigen und Älteren weniger als jede*r Zweite (46 %).

Die Einschätzung der eigenen finanziellen Sicherheit während des Studiums zeigt außerdem einen deutlichen Zusammenhang mit der Bildungsherkunft der Studierenden. Studierende, die mindestens ein Elternteil mit akademischem Bildungshintergrund haben, äußern in allen Gruppen ein deutlich größeres Sicherheitsempfinden als Studierende ohne entsprechenden Hintergrund.

Abbildung 5:

Selbsteinschätzung der finanziellen Lage bei Einzelhaushalten und Elternwohner*innen

Zustimmung zur Aussage: „Die Finanzierung meines Lebensunterhalts ist sichergestellt.“ (in %)

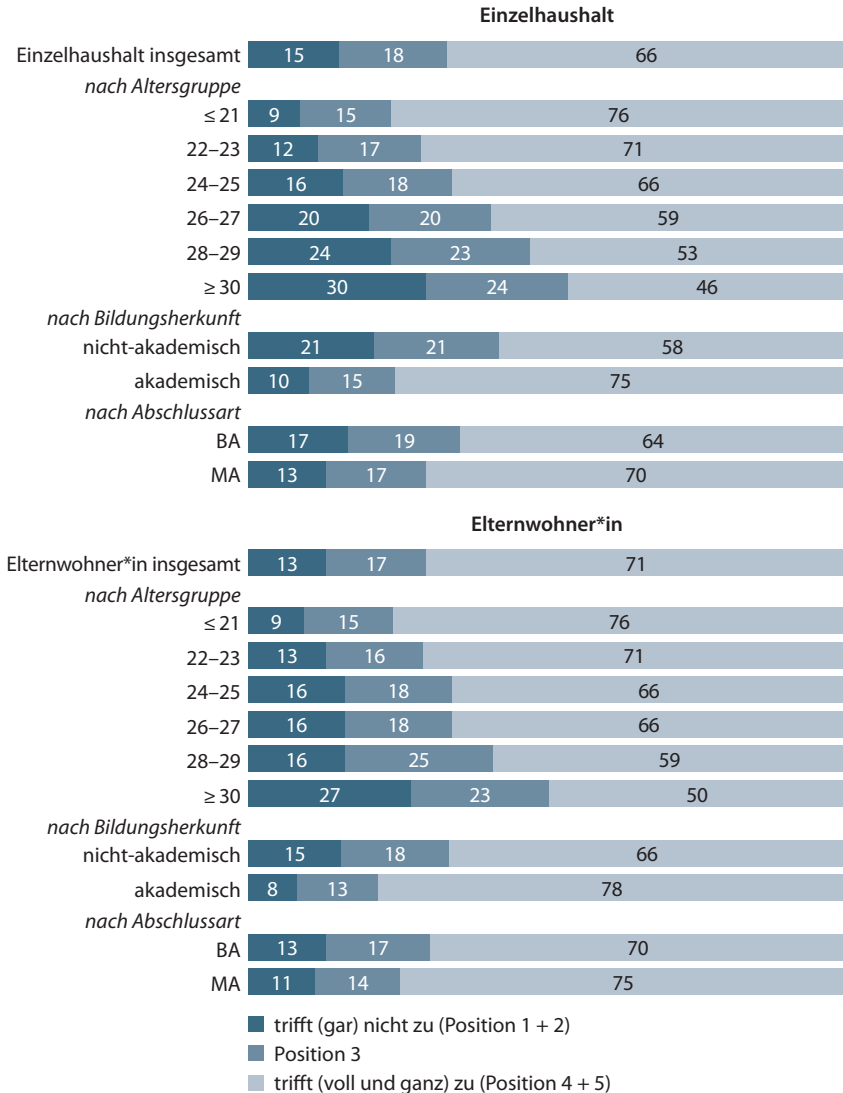
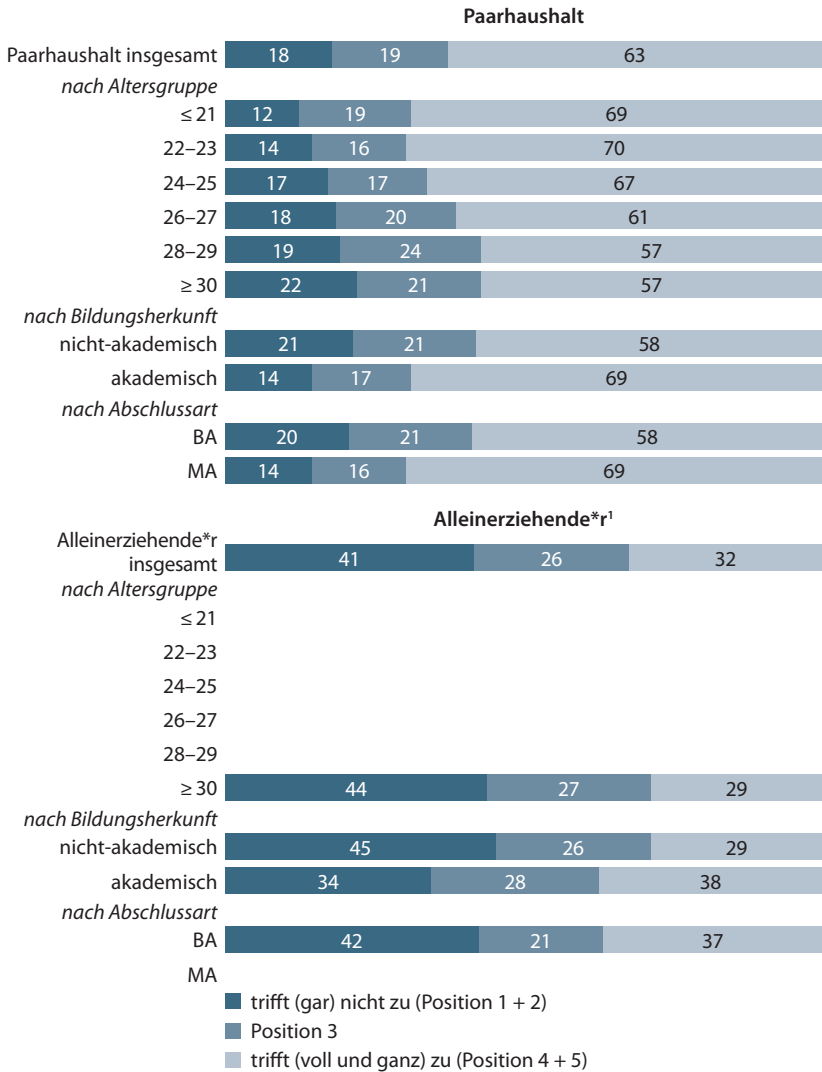


Abbildung 6:

Selbsteinschätzung der finanziellen Lage bei Paarhaushalten und Alleinerziehenden

Zustimmung zur Aussage: „Die Finanzierung meines Lebensunterhalts ist sichergestellt.“ (in %)



DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

¹ Aufgrund geringer Fallzahl in den unteren Altersgruppen sowie in Masterstudiengängen können keine Werte ausgewiesen werden.

Obwohl Studierende im Masterstudium durchschnittlich 2,7 Jahre älter sind als Studierende im Bachelorstudium, äußern sich Masterstudierende positiver bezüglich ihrer Finanzierungssicherheit als Bachelorstudierende. Zwar haben Masterstudierende zu einem etwas höheren Anteil Eltern mit mindestens einem akademischen Bildungshintergrund, jedoch ist die höhere Finanzierungssicherheit der Masterstudierenden auch unabhängig vom Bildungshintergrund zu beobachten. In den Ergebnissen in Abschnitt 4.1.1 zeigte sich, dass Masterstudierende im Durchschnitt höhere Einnahmen aufweisen als Studierende im Bachelorstudium – die subjektive Einschätzung deckt sich somit mit der objektiven Finanzlage. Offen bleibt an dieser Stelle die Frage, ob nur Studierende mit einer sichereren Finanzierungsperspektive ein Masterstudium aufnehmen.

Bedarfsgrenzen nach dem BAföG. Wie bereits in Abschnitt 2 ausgeführt wurde, gibt es vom BAföG und durch die Düsseldorfer Tabelle für Studierende festgelegte Bedarfssätze „für den Lebensunterhalt und die Ausbildung“.²⁴ Zum Erhebungszeitraum der 21. Sozialerhebung im Sommersemester 2016, der unmittelbar vor der letzten BAföG-Novelle ansetzte, galt für allein lebende Studierende ein ermittelter Bedarf von 670 Euro. Studierenden, die bei den Eltern wohnen, stand eine maximale Förderung von 495 Euro zu. Dabei konnte bereits gezeigt werden, dass die tatsächlichen Einnahmen der Studierenden in ihrer individuellen Höhe breit streuen (vgl. Abb. 1). Dies wirft die Frage auf, welche Studierende unterhalb der normativen BAföG-Grenze haushalten müssen und ob bestimmte Gruppen eher von einer Unterfinanzierung betroffen sind als andere.

Im Folgenden wird für die vier Haushaltstypen annäherungsweise ihre maximale BAföG-Förderung ermittelt und dahingehend betrachtet, welche Studierenden sich tendenziell mit Beträgen arrangieren müssen, die unterhalb des für ihre Gruppe festgesetzten Bedarfs liegen. Im Fall von Paarhaushalten wird der doppelte BAföG-Höchstsatz angesetzt, da dies der Betrag wäre, der einem Paar zustehen würde, sofern beide BAföG-berechtigt wären. Zum Befragungszeitpunkt lag der festgesetzte Bedarf für zwei BAföG-Empfänger bei 1.340 Euro. Um auch für die Gruppe der Alleinerziehenden einen Maximalförderungsbetrag ansetzen zu können, werden nur solche Studierende miteinander verglichen, die nur ein Kind haben, dass zudem unter 10 Jahre alt ist.²⁵

²⁴ Siehe §11 [1] BAföG.

²⁵ Von den Alleinerziehenden im Datensatz haben zwei Drittel lediglich ein Kind (66 %), sodass nur für diese Gruppe eine für vergleichende Analysen hinreichende Fallzahl zur Verfügung steht. 81 Prozent dieser Kinder sind unter 10 Jahre alt und erfüllen damit die Bedingungen für eine Kinderzulage von 113 Euro, die zu der BAföG-Grundförderung von 670 Euro hinzukommt.

Tabelle 8:

Strukturmerkmale von Studierendenhaushalten¹ nach BAföG
ermitteltem Grundbedarf² (Angaben in %)

		Einzelhaushalt		Elternwohner*in		Paarhaushalt		Alleinerziehende*r (1 Kind < 10 J.)	
ausgewählte Merkmale		< 670 Euro	≥ 670 Euro	< 495 Euro	≥ 495 Euro	< 1.340 Euro	≥ 1.340 Euro	< 783 Euro	≥ 783 Euro
Geschlecht	weiblich	48	47	41	43	53	58	— ³	76
	männlich	52	53	59	57	47	42	— ³	24
Migrations- hintergrund	mit	19	19	29	26	17	20	— ³	26
	ohne	81	81	71	74	83	80	— ³	74
Abschlussziel	Bachelor	66	58	75	74	53	49	— ³	61
	Master	17	24	12	14	29	32	— ³	26
	traditioneller Abschluss	17	17	12	11	18	18	— ³	13
	anderer/kein Abschluss	1	1	0	1	0	1	— ³	0
Bildungs- herkunft	nicht- akademisch	48	42	56	55	53	52	— ³	60
	akademisch	52	58	44	45	47	48	— ³	40
Alter	≤ 21 Jahre	37	27	44	43	16	8	— ³	0
	22–23 Jahre	24	22	22	25	19	13	— ³	3
	24–25 Jahre	18	21	17	16	25	19	— ³	12
	26–27 Jahre	11	15	10	9	20	20	— ³	18
	28–29 Jahre	5	7	4	3	9	12	— ³	15
	≥ 30 Jahre	5	9	3	4	10	29	— ³	51

DSW/DZHW 21. Sozialerhebung

¹ Insgesamt-Werte können Tab. 2 entnommen werden.

² BAföG-Grundbedarf zum Erhebungszeitraum Sommersemester 2016 nach den Regelungen des 24. BAföG-Änderungsgesetz.

³ Fallzahl zu gering.

Der Mehrheit der Studierenden stehen mindestens Einnahmen in Höhe der vom BAföG vorgesehenen Bedarfsgrenzen zur Verfügung (Einzelhaushalt 81 %, Elternwohner*in 81 %, Paarhaushalt 82 %, Alleinerziehende*r 96 %). Allerdings muss somit rund ein Fünftel der Studierenden mit finanziellen Mitteln haushalten, die den Mindestbedarf unterschreiten. Betrachtet nach ausgewählten Merkmalen fällt besonders in den Gruppen der Einzelhaushalte sowie der Paarhaushalte auf, dass zu diesen weniger privilegierten Studierenden häufiger jüngere Studierende zählen,

die zudem häufiger in Bachelorstudiengängen eingeschrieben sind (vgl. Tab. 8). Auch zeigt sich für die Einzelhaushalte, dass der Anteil an Studierenden aus nicht-akademischem Elternhaus in der Gruppe der Geringfinanzierten etwas höher ist als unter denen, deren Einnahmen mindestens bei 670 Euro liegen (48 % vs. 42 %). Zu den finanziell gut abgesicherten Paarhaushalten zählen vor allem Studentinnen.²⁶

5 Zusammenfassung und Diskussion

Im Folgenden werden mit Blick auf die eingangs dargelegten Leitfragen nochmals die zentralen Befunde zur finanziellen Situation der verschiedenen Typen von Studierendenhaushalten herausgestellt. Diese bilden die Grundlage für ein Fazit im Hinblick auf hochschulpolitische Handlungsbedarfe.

Die vorliegenden Daten zeigen erwartungsgemäß, dass die Einnahmehöhe maßgeblich von der jeweiligen Haushaltskonstellation abhängt: Während Elternwohner*innen im Durchschnitt über die wenigsten Barmittel verfügen, liegen die Einnahmen der Studierenden in Mehrpersonenhaushalten, d.h. von Paarhaushalten und Alleinerziehenden, deutlich über denen der Referenzgruppe der Einzelhaushalte.

Mit Blick auf die Bedeutung verschiedener Finanzierungsquellen ist festzuhalten, dass dem jeweiligen familiären Umfeld eine zentrale Funktion beizumessen ist: Bei den Einzelhaushalten und Elternwohner*innen beinhaltet dies primär die Unterstützung durch die Eltern, bei den Paarhaushalten tragen neben den Eltern der/die Partner*in maßgeblich zum Haushaltseinkommen bei. Für Alleinerziehende stellt sich die Einnahmensituation davon abweichend komplexer dar, insofern diese entsprechend ihrer Familienkonstellation ergänzend auf Unterhaltszahlungen, Wohngeld und Kindergeldleistungen zurückgreifen. Einnahmen aus Erwerbstätigkeit bilden über alle Haushaltstypen hinweg eine zweite wesentliche Finanzierungssäule, insbesondere für Studierende in Paarhaushalten. Als dritte zentrale Säule – mit Ausnahme der Paarhaushalte – wirkt das BAföG, allerdings mit sehr unterschiedlicher Relevanz für die jeweiligen Haushaltstypen. Bezüglich der Komplementarität von Finanzierungsquellen ist zu beobachten, dass Erwerbseinnahmen, BAföG und Studienkredite als wesentliche Alternativen zur fehlenden familialen Unterstützung genutzt werden. Es hat sich gezeigt, dass die Höhe des gesamten Einkommens und die Zusammen-

26 Detailliertere Auswertungen zu Fragen des Erwerbsstatus von dem/der Partner*in ergaben, dass Studentinnen im Verhältnis häufiger mit einem/einer bereits erwerbstätigen Partner*in zusammenwohnen als Studenten (57 vs. 43 %, nicht ausgewiesen).

setzung der verschiedenen Einnahmequellen wesentlich vom Alter der Studierenden und deren familiärem Hintergrund mitbestimmt sind. Für ein Loslösen vom Elternhaus mit steigendem Alter der Studierenden hin zu einer selbstbestimmteren und eigenverantwortlicheren Lebensführung sprechen sowohl der Rückgang des Elternunterhalts als auch die komplementär wachsende Bedeutung des eigenen Einkommens mit jeweils steigendem Lebensalter. Einnahmen aus Erwerbstätigkeit bilden zwar über alle Haushaltstypen hinweg eine wesentliche Finanzierungssäule, insbesondere jedoch für die im Durchschnitt älteren Studierenden in Paarhaushalten.

Bezüglich der Bildungsherkunft ist festzustellen, dass unabhängig von der Haushaltskonstellation Kinder von Akademiker*innen von einer finanziellen Unterstützung aus dem Elternhaus profitieren können. Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern greifen aufgrund der geringeren familiären Unterstützung auf andere Quellen zurück, insbesondere auf Erwerbseinnahmen sowie das BAföG.

Was lässt sich nun aus den vorliegenden Beobachtungen im Sinne eines Fazits mit Blick auf bildungspolitische Handlungsbedarfe festhalten? Gemäß dem Subsidiaritätsprinzip, nach dem zunächst die unterhaltspflichtigen Eltern für den Lebensunterhalt ihrer studierenden Kinder aufkommen sollen, und der Staat nur einspringt in Fällen, in denen die Leistungsfähigkeit der Eltern nicht gegeben ist, ist die faktisch zu beobachtende Relevanz der Eltern bei der studentischen Finanzierung nach wie vor sehr hoch. Die Eltern sind die wesentliche Säule der studentischen Finanzierung, sowohl in Form barer Unterhaltsleistungen als auch in Form unbarer Kostenübernahmen. Neben der finanziellen Unterstützung sind auch die nicht-monetären Leistungen der Eltern von großer Bedeutung. Besonders bei Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern bzw. Studierenden mit Migrationshintergrund zeigt sich eine besondere Tendenz, eher bei den Eltern wohnen zu bleiben. Hier ist davon auszugehen, dass die Eltern durch die Teilung des gemeinsamen Haushalts ihren Kindern ein Studium ermöglichen, etwa weil die finanzielle Leistungsfähigkeit eingeschränkt ist.

Die Unterstützung durch die Eltern – ob finanziell oder nicht-monetär (durch gemeinsames Wohnen) – ist dabei ein Faktor, der stark zu einem subjektiven finanziellen Sicherheitsgefühl der Studierenden beiträgt. So äußern sich ältere Studierende, die häufiger höhere Beträge zur Verfügung haben aber in geringerem Maße Mittel von Ihren Eltern erhalten, häufiger unsicherer bezüglich ihrer eigenen Finanzierungssicherheit. Parallel mit der Entwicklung, dass ältere Studierende vermehrt ausbleibende Elternunterstützung durch eigene Erwerbsarbeit auffangen, scheint die zunehmende eigene Mittelbeschaffung und die gleichzeitig höheren Lebenshaltungskosten schlechter planbar und verlässlich zu sein, was sich in einem subjek-

tiv schlechterem finanziellen Sicherheitsempfinden äußert. Auch Studierende ohne akademisch gebildete Eltern, die sich ebenfalls häufiger selbst finanzieren und zu höheren Anteilen unterhalb der BAföG-Bedarfsgrenze haushalten, äußern sich bezüglich ihrer finanziellen Zukunft unsicherer.

Es können verschiedene Teilgruppen von Studierenden identifiziert werden, die in besonderem Maße von prekären finanziellen Situationen betroffen sind bzw. diesbezüglich ein höheres Gefährdungspotenzial aufweisen:

So sehen sich Alleinerziehende, die vergleichsweise älter sind, einer besonders angespannten Finanzierungssituation gegenüber, insofern ihre Finanzierung in erster Linie auf eigenem Einkommen aus Erwerbstätigkeit sowie Unterhaltszahlungen und Wohngeld fußt. Studierende, die mehr auf eigenen Verdienst angewiesen sind, unterliegen stets der Gefahr, durch eine Ausweitung der Erwerbsarbeit weniger Zeit in das Studium investieren zu können. Wie gezeigt wurde, nimmt die Rolle der Eltern bei der Finanzierung mit steigendem Alter der Studierenden deutlich ab. Die Gruppe der Alleinerziehenden betrifft dies besonders, da sie sich in starkem Maße selbst durch Erwerbstätigkeiten finanziert. Dabei stehen nicht nur Erwerbsarbeit, sondern auch Erziehungsleistungen in Konkurrenz zum Studium und müssen miteinander in Vereinbarung gebracht werden. Es ist somit davon auszugehen, dass Alleinerziehende besonders knapp mit ihrer Zeit haushalten müssen. Darüber hinaus werden Alleinerziehende am seltensten durch unbare Leistungen von Dritten unterstützt.

Des Weiteren befinden sich solche Studierende in einer prekären finanziellen Lage, die weniger Gesamteinnahmen monatlich zur Verfügung haben als es der nach dem BAföG ermittelte Bedarf zum Lebensunterhalt der Studierenden vorsieht. Dies betrifft durchschnittlich jede/n fünfte*n Studierende*n. Zu dieser Gruppe zählen überdurchschnittlich oft Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern. Des Weiteren liegen auch häufig jüngere Studierende unter dem BAföG-Bedarfssatz.

Ziel des BAföG ist es, solchen Studierenden ein Studium zu ermöglichen, deren eigene (familiäre) Mittel nicht dazu ausreichen. Obwohl es den Studierenden im Jahr 2016 finanziell nicht wesentlich besser geht als in früheren Sozialerhebungen, ist die Quote derjenigen, die durch BAföG unterstützt werden, zum Erhebungszeitpunkt rückläufig. Das führt dazu, dass insbesondere Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern häufiger mit Einnahmenbeträgen haushalten müssen, die unterhalb des nach BAföG ermittelten Bedarfs eines Studierenden stehen. Da das BAföG insbesondere subsidiär ausbleibende elterliche Unterstützung ausgleichen soll, wird durch das BAföG an dieser Stelle nicht die intendierte Zielgruppe erreicht.

Im Rahmen dieses Beitrags konnte außerdem gezeigt werden, dass Masterstudierende finanziell bessergestellt sind als Bachelorstudierende. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die finanzielle Lage der Bachelorabsolvent*innen darüber entscheidet, ob ein Masterstudium aufgenommen wird. Sollte sich dieser Befund auch unter Kontrolle des Alters bestätigen, so bestünde an dieser Stelle dringender Handlungsbedarf. Im Sinne von Chancengleichheit sollten es keine finanziellen Barrieren bei der Aufnahme in ein Masterstudium geben.

Weitere Handlungsbedarfe, die im vorliegenden Beitrag aus Platzgründen nicht berücksichtigt werden konnten, entstehen dort, wo Studierenden, die leistungsfähig und -willig sind, ein Studium erschwert wird, wo Studierende vom Studium abgehalten werden (Heine & Quast, 2011) oder finanzielle Gründe zum Studienabbruch führen (Heublein et al., 2017). Wo also durch finanzielle Unsicherheit und Einbußen der Erfolg des Studiums ernsthaft gefährdet ist. Dann müssen geeignete Maßnahmen entwickelt werden, die den Nachteil ausgleichen und eine realistische Chance auf einen erfolgreichen Studienfortschritt und -erfolg wiederherstellen.

Literatur

- Deutscher Bundestag. (2017). *Unterrichtung durch die Bundesregierung. Einundzwanzigster Bericht nach § 35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zur Überprüfung der Bedarfssätze, Freibeträge sowie Vomhundertsätze und Höchstbeträge nach § 21 Absatz 2* (Drucksache 19/275). Köln: Bundesanzeiger Verlag GmbH.
- Dohmen, D., Cleuvers, B. A., Cristóbal, V., & Laps, J. (2017). *Ermittlung der Lebenshaltungskosten von Studierenden. Eine Studie im Auftrag des Deutschen Studentenwerks*. Berlin: FiBS – Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Heine, C., & Quast, H. (2011). *Studienentscheidung im Kontext der Studienfinanzierung*. (Forum Hochschule 5/2011). Hannover: HIS-Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. (Forum Hochschule 1/2017). Hannover: DZHW.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Fabian, G., & Wolter, A. (2007). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

- Isserstedt, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Borchert, L., & Leszczensky, M. (2010). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M., & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Oberlandesgericht Düsseldorf. (2018, 01. Januar). *Düsseldorfer Tabelle*. Abgerufen von http://www.olg-duesseldorf.nrw.de/infos/Duesseldorfer_Tabelle/Tabelle-2018/index.php

Bedingungen und Effekte von realisierter und geplanter Auslandsmobilität bei Studierenden

1 Einleitung

Der ‚Bologna-Prozess‘ wurde mit dem Ziel eingeführt, einen Europäischen Hochschulraum aufzubauen und zu gestalten. Zwei entscheidende Größen sind dabei die Auslandsmobilität und die Internationalität im Studium. Dies wird von der Vereinigung der Hochschulrektoren in Europa ausdrücklich betont (EUA, 2012), und ebenso von der deutschen Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in ihren Empfehlungen zur weiteren Hochschulentwicklung in Deutschland bestätigt, wobei zusätzlich der Aufbau eines europäischen Bewusstseins betont wird (HRK, 2013).

Daher wird der Auslandsmobilität der Studierenden bereits seit Jahren hohe Aufmerksamkeit geschenkt (z. B. DAAD/BMBF, 2013). International wie national werden Zielgrößen aufgestellt, die angeben, mit welchem Umfang Studierende über Auslandserfahrungen verfügen sollten. So wird in der „Strategie für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland“ von den Wissenschaftsminister*innen des Bundes und der Länder als Zielvorgabe anvisiert: „(...), dass [bis 2020] jede zweite Hochschulabsolventin bzw. jeder zweite Hochschulabsolvent studienbezogene Auslandserfahrung gesammelt hat (...) Dies betrifft die Mobilität in allen drei Bolognazyklen“ (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2013, S.7). Auf europäischer Ebene lautet die Zielvorgabe, dass bis zum Jahr 2020 jede*r fünfte Hochschulabsolvent*in über studienbezogene Auslandserfahrungen verfügen soll (Council of the European Union, 2011). Die verstärkten Anstrengungen zur Weiterentwicklung eines europäischen Hochschulraums, etwa durch feste Verankerung verbindlicher Mobilitätsfenster in den Curricula der Studiengänge oder eine Verbesserung der Anerkennung im Ausland erbrachter Studien- und Prüfungsleis-

tungen, sollen dazu beitragen, den internationalen Austausch und die studentische Auslandsmobilität zu erhöhen.

Da internationale Erfahrungen für den späteren Berufserfolg von Vorteil sind (Parey & Waldinger, 2008), indem sie häufiger zu adäquater Beschäftigung führen, internationale Arbeitszusammenhänge zulassen und höhere Gehälter bedingen (Jahr, Schomburg & Teichler, 2002; Teichler, 2007), ist die Auslandsmobilität von Studierenden auch in wirtschaftlicher Hinsicht von hohem Interesse. Zumal wenn Arbeitgeber*innen mit einem Auslandsstudium ein höheres Maß an Flexibilität und zusätzlichen Kompetenzen im sprachlichen und interkulturellen Bereich verbinden (Lörz & Krawietz, 2011), wird die Auslandserfahrung zu einer Zusatzqualifikation, mit der Absolvent*innen ihre Berufschancen verbessern können (Konegen-Grenier, Placke, & Stangl, 2011).

In der fünften Mobilitätsstudie des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) ist die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen bzw. des Lebenslaufes für Bewerbungen zwar für 55 bzw. 60 Prozent der Studierenden ein gewichtiger Grund für einen Auslandsaufenthalt, allerdings bleibt dieses Motiv deutlich hinter anderen zurück, die das ‚Besondere erleben‘, eine ‚spannende Zeit‘ oder eine ‚anderer Kultur kennenlernen‘ in den Vordergrund stellen (81–84 %). Die dort benannten Erträge eines Auslandsaufenthaltes spiegeln dann recht gut die Motive wider, indem das ‚Erlebnis‘ an sich im Vordergrund steht. Aber auch die beruflichen Vorteile werden genannt. Daneben sind die Vertiefung der Landessprache ebenso wie Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung (eigene Stärken/Schwächen kennenlernen, Unabhängigkeit oder Selbstvertrauen erlangen) oder die fachliche Vertiefung Bereiche, in denen die Studierenden mitunter größere Erträge erfahren (Woisch & Willige, 2015).

Die Bedeutung dieser Forschung ist vor allem in den Möglichkeiten der institutionellen Unterstützung zu sehen. Sind die Gründe für einen Verzicht auf einen Auslandsaufenthalt bekannt, können geeignete Maßnahmen ergriffen werden, die Mobilitätsquoten zu erhöhen.

2 Stand der Forschung

Die empirische Forschung zur Auslandsmobilität von Studierenden beschäftigt sich vorrangig mit den Gründen für oder gegen die Entscheidung ins Ausland zu gehen, und damit mit den Vor- und Nachteilen eines Auslandsaufenthaltes sowie den indivi-

duellen und institutionellen Bedingungen und Ressourcen. Im Vordergrund des Interesses steht damit die Entscheidung für oder gegen einen Auslandsaufenthalt sowie deren Determinanten. Als Bedingungen wurden untersucht:

- Push- und Pull-Faktoren an den Hochschulorten (Lee, 1966; Parey & Waldinger, 2008),
- individuelle Präferenzen und Kosten-Nutzen-Kalkulationen (Becker, 1993; Helberger & Palamidis, 1989; Lörz & Krawietz, 2011),
- Bildungsherkunft (Denzler & Wolter, 2010; Frenette, 2006; Heine, Spangenberg, & Lörz, 2007; Heublein, Hutzsch, & Lörz, 2008; Isserstedt, Middendorff, Kandulla, Borchert, & Leszczensky, 2010; Lörz, Quast, & Woisch, 2011; Spiess & Wrohlich, 2010) sowie
- Leistungsfähigkeit (Erikson & Jonsson, 1996; Heine, Quast, & Beuße, 2010; Lörz & Krawietz, 2011; Schwippert, Bos, & Lankes, 2004).

In theoretischer Hinsicht spielen somit makrotheoretische Ansätze für die Rahmenbedingungen (Lee, 1966) und mikrotheoretische Ansätze für die individuellen Entscheidungsprozesse (Sjaastad, 1962; Speare, 1971; Haug, 2000) eine Rolle. Handlungstheoretische Perspektiven versuchen dabei sowohl individuelle Aspekte der Mikroebene als auch strukturelle Bedingungen der Makroebene zu berücksichtigen. Die Entscheidung für einen Auslandsaufenthalt wird sowohl als Investition in das eigene Humankapital vor dem Hintergrund von Erträgen und Kosten betrachtet (Becker, 1993; Helberger & Palamidis, 1989) als auch als Entscheidung aufgrund der jeweils gegebenen Möglichkeiten und Rahmenbedingungen auf Hochschulebene sowie den veränderten Rahmenbedingungen im Zeitverlauf (Lörz & Krawietz, 2011). Werden die Kosten als gering und die Erträge als hoch eingestuft, wird ein Auslandsaufenthalt eher durchgeführt. Allerdings müssen die Studierenden sich dabei grundsätzlich die Durchführung eines solchen Aufenthaltes zutrauen, und der erwartete Nutzen muss den erwarteten Nutzen des Verbleibs übersteigen (Esser, 1980; Kalter, 1997; Wagner, 1990).

Als Erträge eines Auslandsstudiums werden Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung genannt (Heublein et al., 2008) sowie vorteilhafte Berufsaussichten nach Abschluss des Studiums (Bargel, Multrus, Ramm, & Bargel, 2009). Internationale Erfahrungen erweisen sich als generell vorteilhaft für den späteren Berufserfolg (Parey & Waldinger, 2008). Studierende, die einige Zeit im Ausland waren, finden nach dem Studium häufiger eine adäquate Beschäftigung und erzielen höhere Gehälter (Jahr et al., 2002; Teichler, 2007).

Ein Auslandsaufenthalt ist allerdings auch mit Nachteilen verbunden, allen voran die finanziellen Kosten (De Villé, Martou, & Vandenberghe, 1996). Sie stellen die bedeutendste Hürde für ein Auslandsstudium dar (Woisch & Willige, 2015), da nicht nur direkte Kosten entstehen (Lebenshaltungskosten, Studiengebühren, Umzugskosten), sondern auch indirekte, z. B. durch den Wegfall von Erwerbsquellen. Darüber hinaus können Auslandsaufenthalte zu einer Studienzeitverlängerung führen und zu einem zumindest zeitlichen Verlust sozialer und akademischer Bindungen (Krawietz, Özkilic, Papayannakis, & Rathjen, 2008; Isserstedt & Link, 2008; Heublein, Hutzsch, Schreiber, & Sommer, 2007).

Die Lebensverlaufsforschung betrachtet Zusammenhänge zwischen vorangegangenen Mobilitätserfahrungen und späterem Mobilitätsverhalten (Da Vanzo, 1983). Je länger soziale Bindungen aufgebaut werden, desto unwahrscheinlicher wird ein Ortswechsel (Spilimbergo & Ubeda, 2004). Mobilitätserfahrungen erzeugen individuelle Lernprozesse und schaffen soziale Rahmenbedingungen, die in späteren Studien- und Lebensphasen Ortswechsel erleichtern.

In den bildungstheoretischen Ansätzen wird die Mobilitätsbereitschaft der Studierenden auf die finanziellen Ressourcen und auf soziale Prozesse in bildungsnahen bzw. bildungsfernen Elternhäusern zurückgeführt. Studierende aus bildungsfernen Familien realisieren seltener einen Auslandsaufenthalt, was auf die damit einhergehenden zeitlichen Verzögerungen und finanziellen Belastungen zurückgeführt wird (Heublein et al., 2008). Andere Studien verweisen auf eine eingeschränkte Mobilitätsbereitschaft bei Studierenden aus bildungsfernen Familien bereits während der Schulzeit wie auch beim Übergang an die Hochschule (Frenette, 2006; Spiess & Wrohlich, 2010; Denzler & Wolter, 2010; Lörz et al., 2011). Diese geringere Mobilitätsbereitschaft der bildungsfernen Studierenden wird daher auch auf soziale Prozesse zurückgeführt (Lörz, 2008).

Studierende aus bildungsfernen Familien verfügen in geringerem Umfang über finanzielle Ressourcen, sind häufiger auf Erwerbsarbeit angewiesen, können seltener auf vergleichbare Erfahrungen bei den Eltern zurückgreifen und haben seltener den Wohnort gewechselt oder mit ihren Familien eine gewisse Zeit im Ausland verbracht (Lörz et al., 2011; Heine et al., 2007; Isserstedt et al., 2010).

Andere Ansätze gehen davon aus, dass ein Hochschulabschluss in den oberen sozialen Schichten zur intergenerationalen Statusreproduktion nicht mehr ausreicht (Esser, 2000; van de Werfhorst & Hofstede, 2007) und einem Auslandsstudium in diesen Familien eine besondere Bedeutung beigemessen wird. Ein Auslandsaufenthalt dient damit sowohl der Abhebung von anderen und der Verbesserung der eigenen

Berufschancen als auch der Erhöhung der intergenerationalen Statusreproduktion. Studierende aus bildungsfernen Familien erhöhen bereits mit dem Studium den sozialen Status ihrer Eltern hinreichend und räumen einem Auslandsstudium daher möglicherweise weniger zusätzlichen Nutzen ein.

Die Ansätze, die sich mit der Leistungsfähigkeit der Studierenden als Determinante beschäftigen, sind zumeist in die bildungstheoretische Perspektive eingebunden. Sie gehen davon aus, dass Studierende aus bildungsfernen Familien in der Schule deutlich schlechtere Ergebnisse erzielten (Schwippert et al., 2004; Heine et al., 2010) und aufgrund des häufigeren Besuchs einer berufsbildenden Schule oftmals nur eine verkürzte Sprachausbildung erhielten, was die Mobilitätsbereitschaft senkt.

Nach Lörz und Krawietz (2011) können gute Leistungen in zweifacher Hinsicht die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthaltes erhöhen: Zum einen stärken sie das Selbstvertrauen der Studierenden, und zum anderen steigern sie die Wahrscheinlichkeit, während des Auslandsaufenthaltes finanzielle Unterstützung zu bekommen. Dabei werden sprachliche und interkulturelle Kompetenzen als Indikatoren für einen erfolgreichen Auslandsaufenthalt angesehen, weil sie Zuversicht und Selbstvertrauen der Studierenden, einen solchen Schritt erfolgreich durchzuführen, fördern (*subjektive Erfolgsaussichten*). Und weil Studierende mit guten Leistungen auch die *objektiven Erfolgsaussichten* eines Auslandsstudiums erhöhen, beispielsweise durch den Erhalt eines Stipendiums.

Während also einerseits Befunde zu Gründen und Entscheidungen für und gegen einen Auslandsaufenthalt und andererseits zu Erträgen und Vorteilen im späteren Beruf bzw. Nachteilen im Studium vorliegen, fehlen empirische Daten zu Effekten von Auslandsaufenthalten auf die Orientierungen (gegenüber Studium, Beruf, Gesellschaft und Politik) der Studierenden und Folgen für das Studium. Worin unterscheiden sich Studierende, die bereits im Ausland waren, von ihren Kommiliton*innen ohne solche Erfahrungen? Haben diese Erfahrungen Auswirkungen auf das weitere Studieren oder die beruflichen Pläne? Ändern sich durch die Erfahrungen Einstellungen und Orientierungen, oder waren sie bereits vorher unterschiedlich?

Um diese Fragen zu beantworten, müssen Merkmale der Studiensituation und der studentischen Orientierungen in Abhängigkeit von Auslandserfahrungen untersucht werden. Dabei kann zusätzlich geprüft werden, ob bisherige Befunde bestätigt werden und neue Zusammenhänge identifiziert werden können. Der Fokus soll dabei allerdings in der Unterscheidung der Studierenden nach ihren Erfahrungen bzw. nach ihren Absichten liegen. Denn ein Hauptinteresse bezieht sich darauf, ob Unterschiede, die sich zwischen Studierenden mit und ohne Auslandserfahrungen

ergeben, bereits vorher vorhanden waren oder erst durch die Erfahrungen zustande kommen. Dazu werden die Studierenden mit der Absicht ins Ausland zu gehen als Vergleichsgruppe verwendet. Ein zweites Hauptinteresse bezieht sich auf die beiden benannten Determinanten von Auslandsmobilität: die soziale Herkunft und die Leistungsfähigkeit. Über multivariate Analysen soll geprüft werden, inwieweit diese Merkmale mit der Auslandsmobilität interagieren und Einstellungen und Erfahrungen im Studium mit bedingen. Es geht also darum, zu prüfen, ob die Auslandsmobilität einen eigenständigen Faktor darstellt, oder ob die beiden Determinanten die Auslandsmobilität kontrollieren.

3 Methode

Für die Prüfung von Effekten eines Auslandsaufenthaltes auf Einstellungen und Orientierungen von Studierenden werden die Daten des 13. Studierendensurveys verwendet (Multrus, Majer, Bargel, & Schmidt, M., 2017, Multrus, 2016). Mit diesem Fragebogen werden seit 1982 alle zwei bis drei Jahre Studierende an Universitäten und Fachhochschulen in ganz Deutschland zu einem breiten Themenspektrum befragt. Entwickelt wurde der Studierendensurvey von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz. Mit den regelmäßigen, standardisierten Befragungen werden die Erfahrungen und Bewertungen, Ansichten und Einstellungen von Studierenden im Sinne einer Dauerbeobachtung kontinuierlich und systematisch erfasst. Damit sollen verlässliche Befunde zur studentischen Situation und den studentischen Orientierungen gegenüber Studium, Beruf, Gesellschaft und Politik sowie zu deren Entwicklungen zusammengetragen werden. In den bislang 13 Erhebungen haben sich rund 106.000 Studierende an Universitäten und Fachhochschulen beteiligt.

Ein Kern des Studierendensurveys ist seit Beginn der Erhebungen die Leistungsmessung im Hochschulbereich, um Grundlagen für die Hochschulpolitik und deren öffentliche Debatte bereitzustellen. Dazu werden bewusst subjektive Indikatoren verwendet, indem Studierende nach ihren Erfahrungen und Bewertungen befragt werden. Wo objektive Indikatoren lediglich eine Art Bestandsaufnahme der Studiensituation liefern können, ergänzen subjektive Indikatoren das Bild um die individuelle Wahrnehmung.

Für die Erhebungen des Studierendensurveys wird ein klar umrissenes Hochschulsample verwendet, wobei die Hochschulen im Sinne einer theoretischen Stichprobe nach Größe, Art, geografischer Lage und Fächerspektrum ausgewählt wurden.

Die institutionelle Grundlage des Studierendensurveys bilden die Universitäten und Fachhochschulen in staatlicher Trägerschaft, private Hochschulen sind nicht einbezogen. Durch die theoretische Auswahl der Hochschulen, die vordefinierten Stichprobengrößen und die zufällige Auswahl der Studierenden (über alle Fächer, Semester und Abschlussarten) an den Samplehochschulen soll eine größtmögliche Repräsentativität der Befunde gewährleistet werden.

In der 13. Erhebung des Studierendensurveys im WS 2015/16 wurde eine Papier- und Onlinebefragung durchgeführt. Der Rücklauf war beim Papierfragebogen mit 16 Prozent besser als bei der Onlinebefragung (10 %). Insgesamt haben in der 13. Erhebung 8.549 Studierende verwertbare Antworten geliefert, wobei 5.620 Papierfragebogen und 2.929 Onlinefragebogen ausgefüllt wurden (Multrus & Majer, 2017).

Ausgangsbasis für die nachfolgenden Analysen und Befunde sind die Papierfragebogen, abzüglich der Studierenden in der Promotionsphase, womit 5.334 Studierende verbleiben. Der Verzicht auf die Daten aus der Online-Erhebung und von den Promotionsstudierenden soll die Vergleichbarkeit zu den Daten des Hauptberichtes zum 13. Studierendensurvey (Multrus et al., 2017) gewährleisten, in dem ebenfalls diese Studierendenstichprobe verwendet wurde. Diese Studierenden werden danach unterteilt, ob sie bereits Auslandserfahrungen gemacht haben, ob sie welche einplanen oder ob sie keine Absicht äußern. Im Vergleich dieser drei Gruppen werden Merkmale der Personen, der Studiensituation und der studentischen Orientierungen analysiert. Anschließend werden als zusätzliche Faktoren die Bildungsherkunft und die Leistungsfähigkeit eingeführt, um zu prüfen, ob diese beiden Determinanten die Befunde zur Auslandsmobilität beeinflussen.

Das breite Themenspektrum des Studierendensurveys erlaubt eine Analyse möglicher Determinanten für einen Auslandsaufenthalt, womit bisherige Befunde überprüft, gleichzeitig aber auch weitere mögliche Determinanten eruiert werden können. Die Analyse der Erfahrungen und Bewertungen der Studiensituation hilft zu klären, ob die gemachten Erfahrungen auf die Beurteilungen und das Studierenleben rückwirken. Die Analyse der beruflichen Vorstellungen kann Auskunft geben, ob die Auslandserfahrungen die Berufsorientierungen verändern, und die Analyse der allgemeinen und politischen Einstellungen kann prüfen, ob die Erfahrungen die studentischen Orientierungen beeinflussen. Damit geht es generell um Effekte eines Auslandsaufenthaltes auf das Studium und die studentischen Orientierungen. Denn neben der Erhöhung der ‚Employability‘ wird als eines der primären europäischen Ziele der Bologna-Reform auch ebenfalls die Vorbereitung auf eine aktive bürger-schaftliche Teilnahme in einer demokratischen Gesellschaft (democratic citizenship)

herausgestellt (Kohler, 2009). Die ‚Employability‘ kann über die Berufsvorbereitung und die beruflichen Orientierungen untersucht werden, ‚Citizenship‘ über die allgemeinen und politischen Orientierungen.

Um die Auswirkungen von Auslandserfahrungen zu untersuchen, wären Längsschnittdaten eine gute Datenquelle, allerdings stehen hier nur Querschnittdaten zur Verfügung, weshalb die Analysen eine Annäherung darstellen.

4 Hypothesenbildung

In der vorliegenden Arbeit wird die Perspektive der rationalen Handlungstheorie (Esser 1980; Lörz & Krawietz 2011) eingenommen, bei der die Mikro- und Makroebene gleichzeitig betrachtet werden. Dadurch können sowohl eine Vielzahl von Hypothesen getestet werden, die sich aus den bislang berichteten Forschungsarbeiten ergeben, als auch neue Bedingungen überprüft werden, die sich innerhalb der verschiedenen Perspektiven einordnen lassen, aber bislang noch nicht getestet wurden. Als Hauptthese wird davon ausgegangen, dass die Auslandsmobilität durch vorab vorhandene Interessen und Orientierungen bestimmt wird. Der Auslandsaufenthalt wird daher als rationale Entscheidung begriffen, die als Umsetzung vorhandener Vorstellungen dient. Zwar unterstützen günstige Rahmenbedingungen die Entscheidungen deutlich, doch reichen ungünstige Bedingungen nicht aus, die Entscheidungen vollständig zu unterminieren.

Im Folgenden werden die einzelnen zu prüfenden Hypothesen vorgestellt, die unterschiedliche Blickwinkel der Mikro- und Makroebene einnehmen. Dabei werden sowohl bisherige Befunde überprüft als auch neue Merkmale einbezogen.

Als wichtige Determinanten werden in der Forschungsliteratur (vgl. Abschnitt 2 Forschungsstand) Leistungsstand und Bildungsherkunft genannt, weshalb beide Merkmale einbezogen und überprüft werden müssen.

1. Studierende mit sehr guten Leistungen gehen häufiger ins Ausland bzw. planen häufiger einen Auslandsaufenthalt.
2. Studierende aus akademischen Elternhäusern gehen häufiger ins Ausland bzw. planen häufiger einen Auslandsaufenthalt.
3. Dient die Mobilität dem Statuserhalt bzw. der Statuserhöhung in bildungsnahen Familien, dann planen Studierende aus akademischen Familien mehr Aufenthalte, auch in der Anzahl.

Passende Rahmenbedingungen an den Hochschulen sollen zu einer höheren Mobilität führen. Dazu zählen Einrichtungen der Hochschule sowie Aspekte einer internationalen Ausrichtung des Studiums. Der Studierendensurvey bietet dazu sechs verschiedene Merkmale zur Überprüfung.

4. Studierende, die das Auslandsamt genutzt haben und mit der Hilfestellung zufrieden sind, gehen häufiger ins Ausland bzw. planen häufiger einen Auslandsaufenthalt.
5. Studierende mit häufigen Kontakten zu ausländischen Studierenden gehen häufiger ins Ausland bzw. planen häufiger einen Auslandsaufenthalt.
6. Studierende in international ausgerichteten Studiengängen gehen häufiger ins Ausland bzw. planen häufiger einen Auslandsaufenthalt.
7. Studierende, die angeben, dass in ihrem Studium Auslandsaufenthalte als fester Bestandteil im Studiengang angelegt sind, gehen häufiger ins Ausland bzw. planen häufiger einen Auslandsaufenthalt.
8. Studierende, deren Hochschulen internationale Kooperationen mit ausländischen Hochschulen verwirklicht haben, gehen häufiger ins Ausland bzw. planen häufiger einen Auslandsaufenthalt.
9. Studierende, deren Hochschulen Finanzierungshilfen für ein Auslandsstudium anbieten, gehen häufiger ins Ausland bzw. planen häufiger einen Auslandsaufenthalt.

Als Nachteile eines Auslandsaufenthaltes werden mangelnde finanzielle Ressourcen und der Verlust sozialer Bindungen identifiziert.

10. Studierende, die finanzielle Sorgen haben, gehen seltener ins Ausland und planen auch seltener einen Aufenthalt.
11. Unter der Annahme, dass Erwerbstätigkeit mit mangelnden finanziellen Ressourcen zusammenhängt, sollten Studierende, die erwerbstätig sind, seltener ins Ausland gehen oder seltener einen Aufenthalt planen.
12. Studierende mit festem/fester Partner*in gehen seltener ins Ausland und planen auch seltener einen Aufenthalt.
13. Studierende, die in der Herkunftsfamilie stark integriert sind, gehen seltener ins Ausland und planen auch seltener einen Aufenthalt.

Vor dem Rational-Choice-Hintergrund für einen Auslandsaufenthalt sollten sich vor allem Effekte hinsichtlich der Einschätzung des erwarteten Nutzens ergeben.

14. Studierende, die im Ausland waren oder einen Aufenthalt einplanen, schätzen den persönlichen wie beruflichen Nutzen eines Auslandsaufenthaltes generell höher.

15. Studierende ohne Auslandspläne sind vor allem mehr an einem raschen Studienabschluss interessiert.
16. Studierende, die später eine Tätigkeit in einem internationalen Rahmen oder im Ausland aufnehmen wollen, planen häufiger einen Auslandsaufenthalt.

Die Effekte eines Auslandsaufenthaltes sollten sich in den Studierenerträgen und den Einstellungen und Orientierungen widerspiegeln.

17. Studierende, die im Ausland waren, berichten von höheren Erträgen in Kompetenzen und der persönlichen Entwicklung.
18. Studierende, die im Ausland waren, haben mehr Interesse an Politik, Kultur und der internationalen Situation.
19. Studierende, die im Ausland waren, unterstützen internationale politische Ziele stärker.
20. Studierende, die im Ausland waren, haben eine höhere Studienidentifikation.
21. Studierende, die im Ausland waren, machen sich seltener Sorgen darüber, ob sie ihr Studium überhaupt schaffen.

Diese Hypothesen spiegeln teilweise Befunde wider, die in anderen Studien aufgefunden wurden und andererseits nutzen sie die Themenvielfalt des Studierenden-surveys, um neue Merkmale in den verschiedenen Bereichen einzubinden. Daran schließen sich die beiden letzten Hypothesen an, die die übergreifende Perspektive des rationalen Handelns in der Gesamtheit der Merkmale in Betracht zieht.

22. Studierende mit Auslandsinteresse bilden eine spezielle Gruppe unter allen Studierenden, egal ob sie bereits im Ausland waren oder erst ins Ausland wollen. Sie unterscheiden sich deutlich von jenen Studierenden, die keinen Auslandsaufenthalt beabsichtigen.
23. Die Auslandsmobilität bildet ein eigenständiges Unterscheidungskriterium, das nicht durch die Bildungsherkunft oder den Leistungsstand bedingt wird.

Beide Hypothesen hängen inhaltlich zusammen. *Auslands-Mobile* bilden eine spezifische Studierendengruppe ab, die eigene Erwartungen und Orientierungen aufweisen, und somit weitgehend unabhängig von anderen Einflussvariablen sind, die zwar Zusammenhänge aufweisen, die Entscheidung zu einem Auslandsaufenthalt aber nur teilweise determinieren können. Die Auslandsmobilität kann somit in gewissem Rahmen mit geeigneten Maßnahmen zwar unterstützt werden, sie wird vorrangig aber durch die vorab vorhandenen Interessen gesteuert.

Methoden der Analyse

Zur Prüfung der Hypothesen werden zuerst einfache Vergleichsanalysen von Verteilungen und Mittelwerten dargestellt. Im Anschluss an jeden Bereich werden dann multivariate Analysen (logistische Regressionen) berechnet, um die Effekte der unterschiedlichen Merkmale zu prüfen. Abschließend werden alle Merkmale in ein Gesamtmodell eingeführt. Für die Prüfung der Hauptthesen werden zusätzlich multivariate ANCOVAs berechnet, um einerseits die Effekte für die Auslandserfahrung zu bereinigen und andererseits die Interaktionen zwischen Auslandsmobilität und Bildungsherkunft bzw. Leistungsstand zu analysieren.

5 Ausgangsbasis: Entwicklung der Auslandserfahrungen

Seit Beginn der Erhebungen des Studierendensurveys (Multrus et al., 2017) werden die Studierenden danach befragt, ob sie während ihres Studiums bereits einige Zeit im Ausland verbracht haben. Dabei wird danach unterschieden, ob sie einen Sprachaufenthalt, ein Praktikum oder einige Zeit studiert haben und ggf. auch einen Abschluss im Ausland gemacht haben.

Bis in die erste Dekade des neuen Jahrtausends hinein waren die Studierenden häufiger für einen Sprachaufenthalt im Ausland als für einen Studienaufenthalt. Ab 2012 haben die Studienaufenthalte aufgeholt und sind 2016 häufiger als Sprachkurse, die gleichzeitig deutlich zurückgegangen sind. Allerdings liegen die Quoten noch recht niedrig. Nur elf Prozent der Studierenden an Universitäten haben 2016 für einige Zeit im Ausland studiert, und sechs Prozent waren für einen Sprachaufenthalt im Ausland. Hinzu kommen noch neun Prozent, die für ein Praktikum im Ausland waren. An Fachhochschulen liegen diese Anteile um jeweils drei Prozentpunkte niedriger.

Werden alle drei Aufenthalte auf Personenebenen zusammengezählt, ergibt sich 2016 eine Auslandsquote von 19 Prozent an Universitäten und von 13 Prozent an Fachhochschulen. Im Zeitvergleich lässt sich festhalten, dass diese Quote gegenüber früheren Erhebungen deutlich gesunken ist. Mitte der ersten Dekade des neuen Jahrtausends lag sie um rund zehn Prozentpunkte höher (vgl. Tab. 1).

In der Auslandsmobilitätsstudie des DZHW von 2015 kommen die Autoren auf eine Quote von 30 Prozent (vgl. Woisch & Willige, 2015), die gegenüber früheren Erhebungen angestiegen ist. In der 21. Sozialerhebung liegt die Quote aller Studierenden bei 16 Prozent (Middendorff et al., 2017), die in höheren Semestern bei 28 Prozent.

Der Zeitvergleich (für höhere Semester) verweist eher auf konstant hohe Werte von rund einem Drittel, die nur 2016 etwas gesunken sind. In beiden Untersuchungen werden allerdings auch weitere Formen der studienbezogenen Aufenthalte einbezogen.

Tabelle 1:

Auslandsaufenthalte während des Studiums an Universitäten und Fachhochschulen (1983–2016) (Angaben in Prozent¹⁾ für Ausprägung ‚ja‘)

WS	Universitäten				Fachhochschulen			
	Praktikum ²⁾	Sprachkurs	Studium	Gesamt ³⁾	Praktikum ²⁾	Sprachkurs	Studium	gesamt
1982/83	–	–	5	–	–	–	1	–
1984/85		12	4	14		5	1	6
1986/87		14	5	16		6	1	6
1989/90		16	5	19		7	1	8
1992/93		14	6	23		9	2	12
1994/95	8	14	8	23	6	9	2	13
1997/98	–	14	9	20	–	8	4	11
2000/01	–	14	10	20	–	11	6	15
2003/04	11	14	9	25	10	11	5	20
2006/07	13	18	10	29	12	14	7	24
2009/10	13	16	10	28	10	11	6	21
2012/13	10	8	10	25	4	4	4	13
2015/16	9	6	11	19	6	3	8	13

Studierendensurvey 1982–2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

¹⁾ Bei der prozentualen Darstellung werden die Nichtantworten als eigene Kategorie verwendet, die Antwortanteile beziehen sich damit immer auf die Gesamtstichprobe.

²⁾ Bis 1993 wurden Praktikum und Sprachkurs in einem Item erhoben. 1998 und 2001 wurde nicht nach einem Praktikum im Ausland gefragt.

³⁾ Summierung auf Personenebene, da Studierende mehrere Formen nutzen können.

Was die Dauer der Aufenthalte im Ausland betrifft, so differieren sie je nach Art des Aufenthaltes. Für ein Studium war die große Mehrheit der Studierenden nur ein Semester lang im Ausland. Für ein Praktikum sowie einen Sprachaufenthalt nennen die Studierenden am häufigsten einen, zwei oder sechs Monate. Von den Studierenden, die im Ausland studiert haben, geben 12 % an, dass sie auch einen Abschluss im Ausland gemacht haben.

6 Absichten und Pläne zu Aufenthalten im Ausland

Die Frage, ob sie noch während ihres weiteren Studiums einen Auslandsaufenthalt planen, verneint die Mehrheit der Studierenden, an Fachhochschulen noch häufiger als an Universitäten. Von den übrigen Studierenden ist der größere Teil noch unsicher, ob er ins Ausland gehen will (Antwort,vielleicht'). Sicher oder zumindest wahrscheinlich ins Ausland will rund ein Fünftel der Studierenden an Universitäten, während an Fachhochschulen diese Anteile nur halb so hoch liegen (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2:

Planung eines Auslandsaufenthaltes noch während des Studiums (WS 2015/16)
(Angaben in Prozent)

	Universitäten			Fachhochschulen		
	Praktikum	Sprachkurs	Studium	Praktikum	Sprachkurs	Studium
nein	53	62	58	68	72	72
vielleicht	27	22	20	21	18	16
wahrscheinlich	11	8	10	6	6	5
sicher	8	6	10	4	3	5
weiß nicht	1	2	2	1	1	2

Studierendensurvey 1982–2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Unter den Studienanfänger*innen liegen die Planungsquoten etwas höher, bis zu einem Drittel an Universitäten und einem Sechstel an Fachhochschulen planen sicher oder wahrscheinlich einen Auslandsaufenthalt ein. Über den Studienverlauf hinweg nehmen diese Anteile ab, auch weil manche Studierende ihre Vorhaben realisieren.

Tabelle 3:

Planungen eines ersten Auslandsaufenthaltes an Universitäten und Fachhochschulen (1985–2016) (Angaben in Prozent für Kategorien ‚sicher‘ und ‚wahrscheinlich‘)

	1985	1987	1990	1993	1995 ¹⁾	1998	2001	2004	2007	2010	2013	2016
Uni	24	25	27	25	22	28	30	26	29	26	27	24
FH	15	16	19	21	14	21	21	17	23	21	18	16
Gesamt	22	23	25	24	20	26	28	24	27	25	25	22

Studierendensurvey 1983–2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

¹⁾ In der 6. Erhebung wurde nicht nach Praktika im Ausland gefragt.

Werden die Planungen zu allen drei Formen des Auslandsaufenthaltes (auf Personenebene) zusammengekommen, lässt sich eine Planungsquote errechnen. Werden nur die Aussagen zur sicheren und wahrscheinlichen Planung einbezogen, ergibt sich für 2016 eine Quote von 24 Prozent an Universitäten und 16 Prozent an Fachhochschulen für einen ersten Auslandsaufenthalt. Im Zeitvergleich lässt sich über die letzten zehn Jahre ein stetiger Rückgang beobachten (vgl. Tab. 3).

Sechs Prozent (Uni) und drei Prozent (FH) der Studierenden planen einen weiteren Aufenthalt. 13 bzw. zehn Prozent waren bereits im Ausland, planen aber keinen weiteren Aufenthalt ein. Insgesamt waren 57 Prozent an Universitäten und 71 Prozent an Fachhochschulen nicht im Ausland und planen auch keinen Aufenthalt im Ausland.

7 Definition der Untersuchungsgruppen

Für einen Vergleich der Studierendengruppen mit und ohne Auslandserfahrungen werden alle drei Aktivitäten (Praktikum, Sprachaufenthalt, Studium) zusammengefasst. Daraus resultiert im Erhebungsjahr 2015/16 ein Anteil unter den Studierenden von 18 Prozent ($n=933$), die bereits eine oder mehrere Auslandsaktivitäten realisiert haben. Diese Studierendengruppe wird im Folgenden als *Auslandserfahrene* (AE) bezeichnet.

Des Weiteren werden die Studierenden unterteilt nach ihren geplanten Auslandsaktivitäten. Dabei stellen jene Studierende, die einen Auslandsaufenthalt (Studium, Sprachkurs oder Praktikum) sicher oder wahrscheinlich einplanen, aber noch nicht im Ausland waren, eine Vergleichsgruppe zu den Auslandserfahrenen dar ($n=1.191$). Diese Studierendengruppe wird im Folgenden *Auslandsplanende* (AP) genannt.

In Kombination beider Merkmale ergibt sich die Kontrollgruppe der Studierenden ohne Auslandserfahrungen und ohne zukünftige (Erst-)Planungen ($n=3.189$). Diese Studierendengruppe wird im Folgenden als *Nicht-Mobile* (N-M) bezeichnet. In Abgrenzung dazu werden *Auslandserfahrene* und *Auslandsplanende* als *Auslands-Mobile* zusammengefasst.

Für spezielle Analysen lassen sich die Studierenden, die bereits im Ausland waren, danach unterteilen, ob sie weitere Aufenthalte zukünftig einplanen ($n=290$) oder nicht ($n=639$).

Über die Gruppe der *Auslandsplanenden* lässt sich im Vergleich zu den *Auslands-erfahrenen* prüfen, ob Unterschiede zu den *Nicht-Mobilen* auf die gemachten Auslandserfahrungen zurückgehen oder ob diese Unterschiede bereits vor den Auslandsaufenthalten bestanden haben und darauf zurückzuführen sind, dass es sich um eine spezielle Gruppe von Studierenden mit besonderen Interessen handelt, die auch dafür verantwortlich sind, dass Auslandsaufenthalte durchgeführt werden.

8 Vergleich der Untersuchungsgruppen

In den folgenden Abschnitten werden Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen (*Auslandserfahrene*, *Auslandsplanende*, *Nicht-Mobile*) analysiert. Dabei werden zuerst studienbezogene und soziale Hintergrundmerkmale der Person betrachtet, die zur Beschreibung der Untersuchungsgruppen und als mögliche Determinanten dienen können. Danach werden Rahmenbedingungen der Hochschule analysiert und anschließend Unterschiede in den Erfahrungen und Bewertungen der Studiensituation sowie in den allgemeinen Orientierungen untersucht. Abschließend wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Unterschiede aufgrund der Auslandsmobilität durch die Bildungsherkunft und den Leistungsstand bedingt sind.

8.1 Soziale und studienbezogene Merkmale der Personen

Auslandsplanende stehen häufig noch am Studienanfang

Als Gruppe unterscheiden sich die *Auslandsplanenden* gegenüber den *Auslands-erfahrenen* vor allem darin, dass sie viel häufiger zu den Studienanfänger*innen gehören: 28 Prozent sind noch im ersten und 23 Prozent im zweiten Studienjahr. Dagegen befindet sich von den *Auslandserfahrenen* kaum eine*r unter dem dritten Studienjahr (nur 3 %). Insofern ist ein Hauptunterschied zwischen diesen beiden Gruppen der Fortschritt im Studium. Im Schnitt weisen die *Auslandserfahrenen* 9,9 Hochschulsemester auf, die *Auslandsplanenden* 4,7 Hochschulsemester. Die *Nicht-Mobilen* haben einen Schnitt von 7,4 Hochschulsemestern. Damit in Zusammenhang steht, dass sich unter den *Auslandserfahrenen* auch deutlich mehr Masterstudierende befinden (47 %). Bei den *Auslandsplanenden* sind es nur 14 Prozent und bei den *Nicht-Mobilen* 27 Prozent.

Dieser Befund ist bedeutsam für die Hauptthese, dass *Auslandsplanende* und *Auslandserfahrene* zur gleichen Studierendengruppe gehören. Denn damit kann der

Studienfortschritt als Kovariate eingeführt werden, um bei Vergleichen zwischen den zwei Gruppen deren Einfluss zu kontrollieren.

Akademische Herkunft erleichtert internationale Ausbildungsbestrebungen

Eine der Determinanten von Auslandsmobilität ist laut Forschungsbefunden die Bildungsherkunft (vgl. Abschnitt 2 Forschungsstand). Im Studierendensurvey wird die Bildungsherkunft über den höchsten Bildungsabschluss der Eltern (von Vater und Mutter) erhoben. Um ein akademisches Elternhaus handelt es sich, wenn mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt.

Auslandserfahrene sowie *Auslandsplanende* stammen häufiger aus akademischen Elternhäusern: Jeweils 50 Prozent gegenüber 35 Prozent unter den *Nicht-Mobilen* haben Eltern mit Universitätsabschluss, jeweils elf weitere Prozent der *Auslandserfahrenen* und der *Auslandsplanenden* haben Eltern mit einem FH-Abschluss, bei den *Nicht-Mobilen* sind es zwölf Prozent ($\text{CHI} = 98,5^{**1}$). Der Befund kann somit bestätigt werden: Studierende, die im Ausland bereits waren oder einen Aufenthalt planen, stammen häufiger aus akademischen Familien (Hypothese 2).

Durch die Aufteilung der *Auslandserfahrenen* kann der Effekt der akademischen Herkunft weiter differenziert werden. Studierende, die bereits im Ausland waren und weitere Aufenthalte planen, haben zu 63 Prozent mindestens ein Elternteil mit Universitätsabschluss. Weitere acht Prozent haben mindestens ein Elternteil mit Fachhochschulabschluss. Bei den Studierenden, die im Ausland waren, aber keine weiteren Aufenthalte planen, liegen die vergleichbaren Anteile bei 45 bzw. zwölf Prozent. Sowohl die höheren Abschlüsse insgesamt ($\text{CHI} = 16,8^{**}$) als auch der Vergleich innerhalb der höheren Abschlüsse (Universitäts- vs. Fachhochschulabschluss, $\text{CHI} = 8,2^{**}$) kann signifikante Unterschiede herausstellen.

Die höhere akademische Herkunft erleichtert damit nicht nur die Entscheidung für einen Aufenthalt im Ausland, sondern erhöht auch die Planung einer stärker internationalen Ausbildung mit mehreren Aufenthalten im Ausland. Dieser Befund stärkt die Annahme, dass Auslandsaufenthalte vermehrt zur Statusreproduktion höherer Schichten genutzt werden (Hypothese 3).

Studierende mit Auslandserfahrungen haben bessere Noten

Eine weitere berichtete Determinante für Auslandsmobilität ist die Leistungsfähigkeit der Studierenden. Diese Annahme kann bestätigt werden (Hypothese 1). Die Studie-

1 ** auf dem 1 %-Niveau signifikant, * auf dem 5 %-Niveau signifikant

renden mit Auslandserfahrungen weisen signifikant bessere Notendurchschnitte im Studium auf als Studierende ohne Auslandspläne (1,95 zu 2,22; $t = 10,6^{**}$). Leistungsstärkere Studierende entscheiden sich demnach eher zu einem Auslandsaufenthalt. Im Vergleich zu den *Auslandsplanenden* können die *Auslandserfahrenen* ebenfalls signifikant bessere Noten vorweisen (2,22; $t = 10,6^{**}$). Dagegen unterscheiden sich die *Auslandsplanenden* nicht von den *Nicht-Mobilen*.

Die Unterschiede zwischen den *Auslandserfahrenen* und den *Auslandsplanenden* können allerdings aus den höheren Masteranteilen bei den *Auslandserfahrenen* resultieren, die insgesamt bessere Noten haben als die Bachelorstudierenden. Eine simultane Prüfung ergibt zwei Haupteffekte, wobei der Effekt aufgrund der Abschlussart, Master oder Bachelor, deutlich größer (Determinationskoeffizient² = 10,1) ist als für die Auslandsmobilität (1.5). Dennoch bleibt ein (kleinerer) Effekt der Auslandsmobilität erhalten, womit die *Auslandserfahrenen*, unabhängig von der Abschlussart, bessere Noten aufweisen als andere. Der Unterschied zwischen *Auslandserfahrenen* und *Auslandsplanenden* bleibt auch für die Prüfung bei Bachelorstudierenden ($t = 3,4^{**}$) und bei Kontrolle der Hochschulsemeister (als Kovariate) erhalten ($F = 13,4^{**}$).

Wird nach der Sicherheit der Planung differenziert, dann ergibt sich, dass bei den besonders leistungsstarken *Auslandsplanenden* (Notenschnitt zwischen 1,0 und 1,5) mehr Studierende ‚sicher‘ (68 %) als nur ‚wahrscheinlich‘ ins Ausland wollen, im Vergleich zu den leistungsschwächeren *Auslandsplanenden* (49 % ab Notenschnitt 1,6; $CHI = 5,5^*$). Dies deutet darauf hin, dass die leistungsstärkeren Studierenden ihre Planungen tatsächlich häufiger realisieren, womit die Leistungsunterschiede eher vorher vorhanden sind, als dass sie durch den Auslandsaufenthalt erst entstehen.

Soziale Einbindung: Wichtigkeit des Elternhauses und Partnerbeziehung

Eine starke soziale Integration soll für Studierende eher ein Hinderungsgrund sein, ins Ausland zu gehen, sofern die ‚Kosten‘ der Trennung als größer eingestuft werden als der Vorteil der Erfahrung. Im Vergleich der drei Gruppen sind die *Auslandsplanenden* am häufigsten ohne feste*n Partner*in, 57 Prozent bezeichnen sich als ledig, ohne feste Partnerbeziehung. Bei den *Nicht-Mobilen* sind es 39 Prozent und bei den *Auslandserfahrenen* 42 Prozent ($CHI = 152,5^{**}$). Dieser Befund unterstützt die These, dass Studierende ohne Partner*in ‚eher‘ einen Auslandsaufenthalt vorsehen (Hypothese 12). Dass die

2 Der Determinationskoeffizient oder Bestimmtheitsmaß ist ein Maß für die Güte des Modells und wird als Quotient von erklärter Variation und der Gesamtvariation berechnet. In der Varianzanalyse gibt er an, wie gut die Gruppenaufteilung (between) die Gesamtvariation erklären kann, im Vergleich zur Variation innerhalb der Gruppen (within). In der Varianzanalyse wird er als Prozentwert Eta genannt, in der Regressionsanalyse ist er der quadrierte Korrelationskoeffizient (R^2).

Auslandserfahrenen häufiger in einer Partnerschaft leben, widerspricht der Hypothese nicht, da hier nicht geprüft werden kann, ob die Partnerschaft bereits vor dem Auslandsaufenthalt bestanden hatte und auch nicht geprüft werden kann, wie lange der Aufenthalt zurück liegt.

Da junge Studierende generell häufiger noch ohne Partner*in sind als ältere Studierende, könnte der Effekt auf das Alter zurückgehen. Bei Einbeziehung des Alters zeigt sich, dass mit zunehmenden Lebensjahren die Anteile an Studierenden mit festen Partner*innen bei den *Auslandsplanenden* sinken, aber immer unter denen der *Nicht-Mobilen* bleiben.

Hinsichtlich der Wichtigkeit des Elternhauses³ zeigen sich keine signifikanten Effekte zwischen den drei Untersuchungsgruppen (Hypothese 13). Hinsichtlich der Wichtigkeit der eigenen Partnerschaft³ treten signifikante Unterschiede zwischen den *Auslandsplanenden* und den anderen beiden Gruppen dahingehend auf, dass die *Auslandsplanenden* dem/der Partner*in eine weniger hohe Wichtigkeit einräumen (Mittelwert: 5,2) als die *Auslandserfahrenen* (Mittelwert: 5,4; $t=4,4^{**}$) oder die *Nicht-Mobilen* (Mittelwert: 5,4; $t=5,3^{**}$).

Erwerbsarbeit und finanzielle Belastung hemmen Auslandsmobilität

Als ein Grund, der einem Auslandsaufenthalt entgegensteht, wird in der Forschungsliteratur die Erwerbsarbeit von Studierenden genannt, womit gleichzeitig die finanziellen Möglichkeiten benannt werden. Studierende, die sich einen Auslandsaufenthalt nicht leisten können oder auf den Verdienst ihrer Erwerbsarbeit nicht verzichten können, sehen seltener einen Aufenthalt im Ausland vor.

Im WS 2015/16 sind nach eigenen Angaben 44 Prozent der *Nicht-Mobilen*, 51 Prozent der *Auslandsplanenden* und 31 Prozent der *Auslandserfahrenen* nicht erwerbstätig. Als durchschnittliche Wochenstunden für ihre Erwerbsarbeit geben die erwerbstätigen Studierenden bei den *Nicht-Mobilen* 13,6 Stunden an, bei den *Auslandsplanenden* sind es 10,3 und bei den *Auslandserfahrenen* 12,4.

Unterschieden nach dem Erwerbsausmaß zeigt sich, dass mit zunehmenden Wochenstunden für die Erwerbsarbeit der Anteil an Studierenden, die einen Auslandsaufenthalt einplanen, kontinuierlich zurückgeht. Bei den Studierenden ohne Erwerbslast planen 27 Prozent einen Auslandsaufenthalt ein. Bei bis zu 10 Stunden Erwerbsarbeit pro Woche sinkt die Quote auf 23 Prozent, bei einem Wochenpensum von bis zu 20 Stunden geht sie weiter auf 14 Prozent zurück und bei mehr als 30 Stun-

3 Frage: Geben Sie bitte an, wie wichtig die einzelnen Lebensbereiche für Sie persönlich sind. Item 7: Eltern und Geschwister. Item 8: Partnerschaft/eigene Familie. Skala von „0 = völlig unwichtig“ bis „6 = sehr wichtig“.

den verbleiben noch fünf Prozent *Auslandsplanende*. Der Rückgang der Anteile pro zunehmender Stunde an Erwerbsarbeit erweist sich in einer Regressionsanalyse als hochsignifikant ($F = 2462^{**}$, $b = -0,85^{**}$) mit einem R^2 von 68 Prozent Varianzaufklärung (Hypothese 11).

Unter den Studierenden, die sich wenig durch ihre finanzielle Lage belastet fühlen,⁴ gehören 26 Prozent zu den *Auslandsplanenden* und 57 Prozent zu den *Nicht-Mobilen*. Unter den Studierenden mit mittlerer Belastung aufgrund ihrer finanziellen Lage befinden sich 20 Prozent *Auslandsplanende* (*Nicht-Mobile*: 60 %), bei starker Belastung sind es noch 18 Prozent *Auslandsplanende* und 66 Prozent *Nicht-Mobile*. Der Rückgang durch die zunehmende Belastung ist signifikant ($CHI = 39,7^{**}$).

Sowohl der Umfang der Erwerbsarbeit als auch das Ausmaß an Belastung durch die finanzielle Lage (Hypothese 10) beeinflusst die Planung eines Auslandsaufenthaltes erkennbar. Die Hypothesen der nachteiligen Effekte schwacher ökonomischer Ressourcen können somit bestätigt werden.

Verwendung der Untersuchungsgruppen als abhängige Variable

In einer logistischen Regression können die Untersuchungsgruppen als abhängige Variable betrachtet werden (vgl. Tab. 4). Über die Berechnung der average marginal effects lassen sich Aussagen darüber machen, wie sich Veränderungen der Prädiktoren auf Veränderungen des Kriteriums auswirken, wenn alle anderen Variablen im Mittel konstant gehalten werden. Dazu werden alle angesprochenen Merkmale des Studierendenhintergrunds gemeinsam als unabhängige Variablen einbezogen. Es lassen sich drei Modelle unterscheiden: In Modell 1 wird die Unterscheidung zwischen den *Nicht-Mobilen* (N-B, ref.=Referenz) und den *Auslandserfahrenen* (AE) abgebildet. Modell 2 prüft die *Auslandsplanenden* (AP) gegen die *Nicht-Mobilen* (N-B, ref.) und Modell 3 die *Auslandserfahrenen* (AE) gegen die *Auslandsplanenden* (AP, ref.).

In allen drei Vergleichen erweist sich der Partnerschaftsstatus sowie der Leistungsstand als hochsignifikant. Die Bildungsherkunft wird nur in den Vergleichen zu den *Nicht-Mobilen* hochsignifikant (Modell 1 und 2). Die Wichtigkeit der Eltern fällt in keinem Vergleich ins Gewicht, während die Wichtigkeit der Partnerschaft in den Vergleichen zu den *Auslandsplanenden* signifikant wird (Modell 2 und 3). Die Erwerbsarbeit hat nur in den Vergleichen mit den *Auslandserfahrenen* einen signifikanten

4 Frage: Inwieweit fühlen Sie sich persönlich belastet durch ...? Item 7 „... Ihre jetzige finanzielle Lage“. Skala von „0 = überhaupt nicht belastet bis 6 = sehr stark belastet“; zusammengefasste Kategorien: „0–2 = gering, 3–4 = mittel, 5–6 = stark“.

Einfluss (Modell 1 und 3), die Belastung aufgrund der finanziellen Lage nur in den Vergleichen mit den *Nicht-Mobilen* (Modell 1 und 2).

Die jeweils größten Effekte erbringt für Modell 1 und Modell 3 der Leistungsstand, bei Modell 2 der Partnerschaftsstatus. Die Güte der Modelle liegt allerdings nur bei einer Aufklärung von fünf bis sieben Prozent, womit diese Merkmale allein nicht genügend Erklärungskraft für eine gute Differenzierung der Auslandsmobilität aufweisen können.

Tabelle 4:

Ergebnisse logistische Regression: Studierendenhintergrund und Auslandsmobilität (WS 2015/16) (average marginal effect, p-Überschreitungswahrscheinlichkeit, Modellgüte = Pseudo-R²)

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	AE zu N-M (ref.)		AP zu N-M (ref.)		AE zu AP (ref.)	
(ref.)	AME	p	AME	p	AME	p
Partnerschaft (keine)	-.038	0.007	-.118	0.000	.078	0.000
Bildungsherkunft (nicht-akad.)	.098	0.000	.105	0.000	.015	0.466
Leistungsstand ($\geq 2,0$)	-.120	0.000	.042	0.005	-.211	0.000
Wichtigkeit Eltern (0–4) ¹	.010	0.558	.018	0.317	-.007	0.779
Wichtigkeit Partner*in (0–4) ¹	.002	0.906	-.054	0.005	.080	0.010
Erwerbsarbeit (nein)	.085	0.000	-.018	0.176	.137	0.000
finanzielle Belastung (0–4) ¹	-.033	0.036	-.049	0.003	.004	0.880
Pseudo-R ²	0,049		0,041		0,072	
(n)	-3.990		-4.246		-2.078	
nach Einbeziehung des Alters und Erwerbsarbeit kontinuierlich						
Partnerschaft (keine)	-.033	0,022	-.084	0.000	.036	0.073
Bildungsherkunft (nicht-akad.)	.100	0,000	.084	0.000	.034	0.076
Leistungsstand ($\geq 2,0$)	-.127	0,000	.025	0.087	-.164	0.000
Wichtigkeit Eltern (0–4) ¹	.018	0.310	-.009	0.592	.041	0.107
Wichtigkeit Partner*in (0–4) ¹	-.003	0.865	-.049	0.010	.053	0.057
Erwerbsarbeit (kontinuierlich)	.001	0.063	-.000	0.933	.003	0.017
finanzielle Belastung (0–4) ¹	-.029	0.070	.003	0.824	-.084	0.001
Alter (kontinuierlich)	.002	0.086	-.033	0.000	.065	0.000
Pseudo-R ²	0.041		0.103		0.220	
(n)	-3.881		-4.134		-2.033	

Studierendensurvey 1983–2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

¹ Skalen von 0–6, Dummy von 0–4/5–6

Wird das Alter zusätzlich kontinuierlich mit einbezogen, dann ergibt sich für Modell 2 und 3 ein signifikanter Effekt. Die Setzung der Erwerbsarbeit als kontinuierliche Variable erbringt nur für Modell 3 einen signifikanten Effekt. Gleichzeitig erhöht sich die Modellgüte in Modell 2 und 3 erkennbar.

Allerdings verändert die Einbeziehung des Alters auch die Effekte der anderen unabhängigen Merkmale. In Modell 1 wird nun die Erwerbsarbeit und die Belastung aufgrund der finanziellen Lage knapp nicht mehr signifikant. In Modell 2 werden Leistungsstand, Belastung aufgrund der finanziellen Lage sowie Wichtigkeit des Partners nicht mehr signifikant. In Modell 3 wird der Partnerschaftsstatus nicht mehr signifikant, dafür die Belastung aufgrund der finanziellen Lage.

Die Einbeziehung des Alters hat also Auswirkungen auf die Effekte. Die finanzielle Belastung wirkt sich jetzt nur noch auf den Vergleich zwischen *Auslandsplanenden* und *Auslandserfahrenen* aus. Das stärkt die These, dass Studierende, die einen Auslandsaufenthalt vorsehen, diesen bei starken finanziellen Belastungen eher nicht realisieren. Das gleiche gilt für zunehmende Erwerbstätigkeit (in Wochenstunden).

8.2 Unterstützung durch Hochschulen, Rahmenbedingungen als Determinanten

In der Forschungsliteratur werden Rahmenbedingungen der Hochschule als wichtige Unterstützungsfaktoren für die Auslandsmobilität genannt. Im Studierenden-survey können fünf solche Merkmale herangezogen werden, die die internationale Ausrichtung betreffen. Sie können verwendet werden, um zu prüfen, ob sie Einfluss auf die Auslandsmobilität haben.

Auslands-Mobile nutzen das akademische Auslandsamt (International Office) häufiger

Insgesamt berichten nur 17 Prozent aller Studierenden, dass sie bereits das Auslandsamt besucht haben. Von den *Nicht-Mobilen* haben bislang nur vier Prozent das akademische Auslandsamt besucht. Bei den *Auslandsplanenden* waren es 19 Prozent und bei den *Auslandserfahrenen* 57 Prozent. Wie zu erwarten spiegelt sich das Interesse an einem Auslandsaufenthalt in der Nutzung unterstützender Einrichtungen wider (Hypothese 4).

Tabelle 5:

Auslandsmobilität nach Nutzung und Bewertung des akademischen Auslandsamtes (WS 2015/16) (Skala von „0 = sehr schlecht bis 6 = sehr gut“, Angaben in Prozent für Kategorien: „0–2 = schlecht, 3–4 = teilweise, 5–6 = gut“)

	Nutzung Auslandsamt		
	nein	1–2 mal	häufiger
Nicht-Mobile	69	21	3
Auslandsplanende	22	29	15
Auslandserfahrene	9	50	82
CHI = 1.544**			
	Bewertung Nutzen Auslandsamt gesamt		
	schlecht	mittel	gut
Nicht-Mobile	68	68	32
Auslandsplanende	22	21	26
Auslandserfahrene	10	11	41
CHI = 559**			
	Bewertung Auslandsamt nach Nutzung		
	schlecht	mittel	gut
Nicht-Mobile	29	26	14
Auslandsplanende	24	29	26
Auslandserfahrene	47	45	60
CHI = 18,3**			

Studierendensurvey 1983–2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

** auf 1 %-Niveau signifikant

Werden die Beurteilungen der Studierenden zum Nutzen des akademischen Auslandsamtes betrachtet, dann vergeben zwar alle Studierenden, die das Auslandsamt besucht haben, im Schnitt positive Urteile, doch unterscheiden sich die Wertungen in allen drei Untersuchungsgruppen signifikant. Die besten Bewertungen vergeben die *Auslandserfahrenen* (Mittelwert: +1,8⁵; t1 = 2,0 bzw. t2 = 4,0), dann die *Auslandsplanenden* (+1,2; t3 = 2,4), und am wenigsten positiv urteilen die *Nicht-Mobilen* (+0,9).

Anhand der Verteilung der Beurteilungen lässt sich ablesen, dass 84 Prozent der *Auslandserfahrenen* ein positives Urteil vergeben (Skalenbereich +1 bis +3), 79 Prozent der *Auslandsplanenden* und 68 Prozent bei den *Nicht-Mobilen*.

Die Nutzung der Einrichtung kann zwar eine unterstützende Wirkung haben, womit die Hypothese beibehalten werden kann. Gleichzeitig ist aber auch ersichtlich,

5 Skala von „-3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut“; t1: Vergleich zwischen Auslandserfahrenen und Auslandsplanenden, t2: Vergleich zwischen Auslandserfahrenen und Nicht-Mobilen, t3 = Vergleich zwischen Auslandsplanenden und Nicht-Mobilen.

dass ein beachtlicher Teil der Studierenden, die im Ausland waren oder es noch vorhaben, ihre Pläne ohne diese Unterstützung realisieren (wollen). Unter den Studierenden, die noch nicht das Auslandsamt aufgesucht haben, planen trotzdem 22 Prozent einen Auslandsaufenthalt und neun Prozent waren ohne diese Unterstützung im Ausland. Ebenso wenig halten schlechte Bewertungen des Auslandsamtes die *Auslands-erfahrenen* von der Realisierung ihres Vorhabens ab. Denn unter den Unzufriedenen sind anteilig mehr Studierende zu finden, die bereits im Ausland waren (vgl. Tab. 5).

Auslands-Mobile berichten von mehr internationaler Ausrichtung

Eine mögliche Determinante, die auf die Bedingungen der Hochschule zurückgeht, ist die internationale Ausrichtung der Studienfächer (Hypothese 6). Studierende mit Auslandserfahrung sind deutlich häufiger der Ansicht, dass ihr Studienfach international ausgerichtet ist: 25 zu 11 Prozent bei den *Nicht-Mobilen* sehen darin ein starkes Kennzeichen des Hauptfaches.⁶ Auch die Auslandsplanenden sehen in der Internationalität des Studiums häufiger ein Merkmal des Faches (21 %). Im Mittelwertvergleich ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den *Nicht-Mobilen* zu den *Auslandsplanenden* ($t=7,6^{**}$) und zu den *Auslandserfahrenen* ($t=8,6^{**}$), die sich untereinander nicht unterscheiden.

Die internationale Ausrichtung der Studienfächer scheint somit die Auslandsmobilität zu fördern. Allerdings geben von den *Auslandserfahrenen* 42 Prozent an, dass ihr Studienfach nicht oder kaum international ausgerichtet sei. Bei den *Auslandsplanenden* sind es 43 Prozent und bei den *Nicht-Mobilen* 52 Prozent. Insofern hat die internationale Ausrichtung weniger Einfluss als vermutet, da sich ein großer Teil der *Auslands-Mobilen* nicht durch fehlende Internationalität abschrecken lässt.

Weitere Informationen zur Ausrichtung der Studiengänge können die Einschätzungen der Studierenden zur Verwirklichung von Elementen des Europäischen Hochschulraums⁷ liefern. Dabei sind vor allem die Einschätzungen zu ‚internationale Kooperation mit ausländischen Hochschulen‘ und ‚Auslandsaufenthalt als fester Bestandteil des Studienganges‘ sowie ‚Finanzierungshilfen für ein Auslandsstudium‘ als mögliche unterstützende Bedingungen der Hochschule von Interesse (Hypothesen 7–9).

6 Frage: Wie stark ist Ihr Hauptstudienfach aus Ihrer Sicht charakterisiert durch ...? Item 10: „internationale Ausrichtung“. Skala von „0=gar nicht bis 6=sehr stark“; Ausprägungen „5 und 6=stark“; Frage: Wie gut oder schlecht sind folgende Elemente in Ihrem Studium verwirklicht? Skala von „0=sehr schlecht bis 6=sehr gut“; zusätzlich Kategorie: „kann ich nicht beantworten“.

7 Frage: Wie gut oder schlecht sind folgende Elemente in Ihrem Studium verwirklicht? Skala von „0=sehr schlecht bis 6=sehr gut“, zusätzlich Kategorie: kann ich nicht beantworten.

Tabelle 6:

Beurteilung der Verwirklichung von Elementen des europäischen Hochschulraums, nach Auslandsmobilität (WS 2015/16) (Skala von „0 = sehr schlecht bis 6 = sehr gut“, zusätzliche Kategorie: „kann ich nicht beantworten“, Angaben in Prozent für Kategorien: „0–2 = schlecht, 3–4 = teilweise, 5–6 = gut“, „kann ich nicht beurteilen“, Mittelwerte für Skala „0–6“)

Verwirklichung im Studium		Nicht-Mobile	Auslandsplaner	Auslands erfahrene
internationale	schlecht verwirklicht	19	22	24
Kooperation mit	teilweise verwirklicht	25	27	32
ausländischen	gut verwirklicht	15	28	33
Hochschulen	Mittelwertskala	4,3	4,6	4,6
t-Werte		mit AP: t = -4,6** mit AE: t = -4,4**	mit AE: n. s.	
kann ich nicht beurteilen		41	23	11
Auslandsaufenthalt als	schlecht verwirklicht	54	58	58
fester Bestandteil	teilweise verwirklicht	10	15	16
des Studienganges	gut verwirklicht	3	12	18
Mittelwertskala		2,2	2,9	3,1
		mit AP: t = -9,6** mit AE: t = -11,8**	mit AE: t = -2,1*	
kann ich nicht beurteilen		33	15	8
Finanzierungshilfen	schlecht verwirklicht	20	23	29
für ein Auslands-	teilweise verwirklicht	16	27	30
studium	gut verwirklicht	6	15	21
		mit AP: t = -4,8** mit AE: t = -6,1**	mit AE: n. s.	
Mittelwertskala		3,6	4,1	4,2
kann ich nicht beurteilen		58	35	20

Studierendensurvey 1983–2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

** auf 1 %-Niveau signifikant; * auf 5 %-Niveau signifikant; n. s. nicht signifikant

Als erster auffälliger Befund im Vergleich zwischen den Untersuchungsgruppen sind die Anteile für die Antwort ‚kann ich nicht beurteilen‘ zu nennen. *Nicht-Mobile* können

diese drei Merkmale viel seltener beurteilen als *Auslands-Mobile*. Allerdings vergeben auch die *Auslandsplanenden* seltener Beurteilungen als die *Auslandserfahrenen* (vgl. Tab. 6). Dabei sind alle Unterschiede bezüglich der Nichtbeurteilung hochsignifikant. Die Kenntnisse über die Verwirklichung von internationalen Elementen im Studium sind bei Studierenden, die einen Auslandsaufenthalt planen, größer, und nochmals größer, wenn sie bereits im Ausland waren.

Die Beurteilungen der drei Elemente erweisen sich zwischen den *Nicht-Mobilen* und den *Auslandserfahrenen* sowie den *Auslandsplanenden* als hochsignifikant. Zwischen letzteren beiden Gruppen werden die Unterschiede nur für das Merkmal ‚Auslandsaufenthalt als fester Bestandteil des Studienganges‘ signifikant.

Studierende, die bereits Auslandserfahrungen haben, beurteilen die internationalen Elemente besser als die Studierenden, die erst noch ins Ausland wollen, und nochmals besser als die Studierenden, die keine Auslandspläne haben. Insofern unterstützt eine gute internationale Ausrichtung des Studiums die Auslandsmobilität. Jedoch verweisen die Daten auch darauf, dass ein Auslandsinteresse auch bei schwacher Unterstützung vorhanden bleibt, womit die Unterstützung keine notwendige Bedingung darstellt, aber dennoch hilfreich sein kann.

Der Effekt der festen Einbindung eines Auslandsaufenthaltes in den Studiengang auch zwischen den *Auslands-Mobilen* verweist darauf, dass solche Elemente die Realisierung von Vorhaben unterstützt. Allerdings zeigen die Daten, dass solche Maßnahmen noch wenig verwirklicht wurden.

Auslandserfahrenen haben mehr Kontakte zu ausländischen Studierenden

Kontakte zu ausländischen Studierenden könnten eine weitere Determinante für Auslandsmobilität sein, wenn davon ausgegangen werden kann, dass durch solche Kontakte Bedenken abgebaut, der Informationsstand erweitert und Erfahrungen ausgetauscht werden (Hypothese 5).

Studierende mit Auslandserfahrungen haben erwartungsgemäß mehr Kontakte zu ausländischen Studierenden als ihre Kommiliton*innen ohne solche Erfahrungen. Nur 22 Prozent der *Auslandserfahrenen* geben an, dass sie nie Kontakt zu ausländischen Studierenden haben. Unter den *Nicht-Mobilen* sind es dagegen 51 Prozent, bei den *Auslandsplanenden* 33 Prozent. Allerdings berichten nur wenige Studierende generell von häufigen Kontakten. Bei den *Auslandserfahrenen* sind es zehn Prozent, bei den *Auslandsplanenden* sieben und bei den *Nicht-Mobilen* vier Prozent.

Dass die *Auslandserfahrenen* über die meisten Kontakte verfügen, war zu erwarten, da darunter auch die Kontakte fallen können, die erst im Ausland erworben wur-

den. Allerdings verfügen auch die *Auslandsplanenden* bereits über signifikant mehr ausländische Kontakte als die *Nicht-Mobilen* ($\text{CHI} = 119,8^{**}$). Solche Kontakte können sich also auf die Auslandsmobilität auswirken bzw. können ein Interesse an Auslandsaufenthalten erhöhen.

Untersuchungsgruppen als abhängige Variable

Bei Einbeziehung aller genannten Merkmale der Rahmenbedingungen der Hochschulen in eine logistische Regressionsanalyse wird wieder nach den drei Modellen der Vergleiche zwischen den Untersuchungsgruppen unterschieden.

Tabelle 7:

Ergebnisse logistische Regression: Rahmenbedingungen und Auslandsmobilität (WS 2015/16) (average marginal effect, p-Überschreitungswahrscheinlichkeit, Modellgüte = Pseudo- R^2)

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	AE zu N-M (ref.)		AP zu N-M (ref.)		AE zu AP (ref.)	
(ref.)	AME	p	AME	p	AME	p
Nutzung Auslandsamt (nein)	.373	0.000	.230	0.000	.334	0.000
Bewertung Auslandsamt ¹	.083	0.001	.130	0.000	-.007	0.830
Kontakte zu ausl. Stud. (kaum) ²	.070	0.002	.026	0.407	.114	0.000
intern. Ausrichtung (0–4) ³	.053	0.052	.065	0.072	.037	0.301
intern. Kooperationen (0–4) ³	-.003	0.877	.034	0.268	-.033	0.297
Finanzhilfen Ausland (0–4) ³	.014	0.597	.033	0.355	-.019	0.567
Auslandsaufenthalt fester Bestandteil des Studienganges (0–4) ³	.164	0.000	.159	0.000	.064	0.104
Pseudo- R^2	0.341		0.091		0.117	
(n)	-1.358		-1.237		-1.101	

Studierendensurvey 1983–2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

¹ Skala von „-3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut“, Dummy: „-3 bis 0/+1 bis +3“

² Ausprägungen „1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = häufig“, Dummy: „1,2 (= kaum)/3,4“

³ Skala von „0–6“ Dummy: „0–4/5–6“

Die Nutzung des Auslandsamtes ist in allen drei Modellen hochsignifikant, gleichzeitig liefert dieses Merkmal den jeweils mit Abstand größten Effekt. Keine Effekte haben in allen drei Modellen dagegen die Einschätzungen der Studierenden hinsichtlich der internationalen Ausrichtung des Studienganges sowie die Verwirklichung von internationalen Kooperationen mit ausländischen Hochschulen oder von Finanzierungshilfen für das Auslandsstudium.

Die anderen Merkmale liefern in den Modellen unterschiedliche Effekte. So wird die Bewertung des Auslandsamtes sowie der Auslandsaufenthalt als fester Bestandteil des Studienganges nur in den Modellen 1 und 2 mit dem Vergleich zu den *Nicht-Mobilen* signifikant. Der Kontakt zu ausländischen Studierenden wird nur in den Modellen 1 und 3 mit den *Auslandserfahrenen* signifikant. Das deutet darauf hin, dass die häufigeren Kontakte auch durch die Erfahrungen im Ausland entstehen.

Der große Einfluss des Auslandsamtes überschattet allerdings mögliche Effekte der Ausrichtung der Hochschulen. In einer Analyse mit den gleichen Variablen, nur ohne das Auslandsamt, werden in den Modellen 1 und 2 alle Effekte signifikant, mit Ausnahme der internationalen Kooperationen mit anderen Hochschulen. Dieses Merkmal hat keinen Einfluss auf die Auslandsmobilität (Hypothese 8 wird somit verworfen). In Modell 3 werden dagegen nur die Kontakte zu ausländischen Studierenden signifikant. Die Herausnahme der Nutzung des Auslandsamtes senkt jedoch drastisch die Modellgüte auf 0,073 in Modell 1, auf 0,031 in Modell 2 und auf 0,015 in Modell 3.

Die drei verwendeten Elemente zur Verwirklichung des Europäischen Hochschulraums (‚internationale Kooperationen‘, ‚Finanzierungshilfen für Auslandsstudium‘ und ‚Auslandsaufenthalte als fester Bestandteil des Studienganges‘) weisen recht große Anteile bei der Kategorie ‚kann ich nicht beurteilen‘ auf (vgl. auch Tab. 6), die nicht in die logistischen Regressionen eingehen. Da es hier darum geht zu prüfen, ob bestimmte Rahmenbedingungen Einfluss auf die Auslandsmobilität haben, ist die Unterscheidung zwischen guter und geringer Umsetzung solcher Bedingungen sinnvoller als eine Kategorie einzubeziehen, bei der unklar ist, ob die Studierenden keine Informationen erhalten oder kein Interesse daran haben. In beiden Fällen kann keine klare Aussage darüber getroffen werden, ob die Bedingungen umgesetzt sind oder nicht.

8.3 Einstellungen und Erwartungen

Als dritter Bereich, nach den personenbezogenen Hintergrundmerkmalen und den Rahmenbedingungen der Hochschulen, werden nun Merkmale herangezogen, die Erwartungen und Einstellungen der Studierenden betreffen. Darunter fallen die Einschätzungen zum persönlichen und beruflichen Nutzen eines zeitweisen Auslandsstudiums sowie eines raschen Studienabschlusses, die generelle Studienidentifikation, gemessen als Angabe der Studierenden, wie gerne sie Student*in sind, die Angaben der Studierenden zur Sorge, ob sie das Studium überhaupt schaffen sowie Angaben zu den erwünschten Tätigkeitsbereichen.

Auslandsplanende und Auslandserfahrene sehen mehr Nutzen in Auslandsaufenthalten

Im Studierenden-survey werden die Studierenden danach gefragt, welchen Nutzen bestimmte Strategien für ihre persönliche Entwicklung und für ihre beruflichen Aussichten ihrer Ansicht nach haben. Eine dieser Strategien ist: zeitweise im Ausland zu studieren.

Wie zu erwarten treten bei der Nutzeinschätzung⁸ eines Auslandsstudienaufenthaltes enorme Unterschiede zwischen den Gruppen auf (Hypothese 14). Die *Nicht-Mobilen* sehen nur zu 33 Prozent in einem zeitweisen Auslandsstudium einen sehr großen Nutzen, während gleichzeitig 21 Prozent angeben, den Nutzen nicht beurteilen zu können. Dies trifft auf die Beurteilung des Nutzens in persönlicher wie beruflicher Hinsicht gleichermaßen zu.

Dennoch bewertet die Mehrheit der *Nicht-Mobilen* einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt als nützlich bis sehr nützlich (zusammen: 61 % für die persönliche Entwicklung und 62 % für die Berufsaussichten). Nachteile durch ein Auslandsstudium erwarten nur ganz wenige Studierende (3 bzw. 2 %). Gleichzeitig wird deutlich, dass die *Nicht-Mobilen* den Nutzen für die persönliche Entwicklung und für die beruflichen Aussichten als gleichwertig betrachten.

Die *Auslandsplanenden* erwarten einen weit größeren Nutzen durch einen Auslandsstudienaufenthalt. 77 Prozent bezeichnen diese Strategie als sehr nützlich für die persönliche Entwicklung, und 61 Prozent halten sie für die Verbesserung ihrer Berufsaussichten für sehr nützlich. Damit wird der persönliche Nutzen höher bewertet

8 Frage: Inwieweit scheinen Ihnen die folgenden Dinge für Ihre persönliche Entwicklung nützlich? Und inwieweit scheinen sie Ihnen andererseits nützlich, um Ihre Berufsaussichten zu verbessern? Item 2: „zeitweise im Ausland studieren“. Antwortkategorien: „1 = eher nachteilig, 2 = wenig nützlich, 3 = nützlich, 4 = sehr nützlich, 5 = kann ich nicht beurteilen“.

als der berufliche, ein Befund, der auch in der Mobilitätsstudie des DZHW aufgefunden wurde (Woisch & Willige 2015). Der berufliche Nutzen wird von sieben Prozent der *Auslandsplanenden* sogar als gering eingestuft.

Bei den *Auslandserfahrenen* wird der Nutzen für die persönliche Entwicklung von 82 Prozent als sehr groß eingestuft, in beruflicher Hinsicht von 57 Prozent, womit der Unterschied zwischen persönlichem und beruflichem Gewinn noch etwas größer ausfällt als bei den *Auslandsplanenden*. Auch von den *Auslandserfahrenen* sehen sieben Prozent wenig beruflichen Nutzen, wobei ein Prozent sogar Nachteile erwartet. Dieser Befund unterstützt die Aussagen der Mobilitätsstudie, dass Studierende vorrangig persönliche Vorteile mit einem Auslandsaufenthalt verbinden.

Rascher Studienabschluss ist für Nicht-Mobile wichtiger

Ein Nachteil eines Auslandsaufenthaltes ist der Zeitverlust. Daher müsste sich der Vorteil eines raschen Studienabschlusses als Annahme bzw. Ziel bei den *Nicht-Mobilen* nachweisen lassen (Hypothese 15).

Die *Nicht-Mobilen* schätzen einen raschen Abschluss⁹ deutlich häufiger persönlich für nützlich bis sehr nützlich ein (57 %) als die Studierenden, die bereits im Ausland waren (39 %) oder einen Aufenthalt einplanen (46 %; CHI = 145,4**). Für die beruflichen Aussichten schätzen die Studierenden, die noch nicht im Ausland waren, den Nutzen höher ein als die *Auslandserfahrenen* (CHI = 48,1**). Allerdings bewertet auch jeder vierte *Auslandserfahrene* den beruflichen Nutzen eines raschen Abschlusses als sehr hoch, während von den *Nicht-Mobilen* nur jeder dritte Studierende stark darauf baut. Die Bewertung des Nutzens erbringt damit zwar deutliche Unterschiede, vor allem in persönlicher Hinsicht, jedoch verweisen diese Befunde auch darauf, dass der Zeitverlust zwar bedeutsam ist, aber nur für einen Teil der Studierenden eine größere Gültigkeit besitzt.

Werden die Studierenden danach gefragt, ob sie ihr Studium an einem schnellen Abschluss¹⁰ ausrichten, dann gibt jede*r dritte *Nicht-Mobile* an (32 %), dass es ihm bzw. ihr sehr stark auf einen raschen Abschluss ankommt, während genauso viele wenig Wert darauf legen. Bei den *Auslandsplanenden* und den *Auslandserfahrenen*

9 Frage: Inwieweit scheinen Ihnen die folgenden Dinge für Ihre persönliche Entwicklung nützlich? Und inwieweit scheinen sie Ihnen andererseits nützlich, um Ihre Berufsaussichten zu verbessern? Item 5: „schnell und zielstrebig das Studium abzuschließen“. Ausprägungen: „1 = eher nachteilig, 2 = wenig nützlich, 3 = nützlich, 4 = sehr nützlich, 5 = kann ich nicht beurteilen“.

10 Frage: Inwieweit treffen folgende Aussagen über Lernen und Studieren auf Sie persönlich zu? Item 9: „Mir kommt es darauf an, das Studium möglichst rasch abzuschließen“. Skala von „0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu“, Kategorien „5–6 = sehr stark, 0–2 = nicht wichtig“.

sind es jeweils 23 Prozent, denen ein schnelles Studium besonders wichtig ist, während mehr als zwei Fünftel darauf nur wenig Wert legen (44 bzw. 45 %). Auch hier treten signifikante Unterschiede zwischen den *Nicht-Mobilen* und den *Auslandsplanenden* bzw. den *Auslandserfahrenen* auf ($t = 7,5^{**}$ bzw. $7,9^{**}$), jedoch verbleiben viele Studierende, die diesen Zusammenhang nicht widerspiegeln.

In der Kombination von Nutzenerwartung und Effizienzziel stellt sich heraus, dass nur 45 Prozent der *Nicht-Mobilen*, die in einem raschen Abschluss einen großen Nutzen sehen, das Ziel eines raschen Abschlusses auch eindeutig anstreben. Und darin unterscheiden sie sich kaum von den *Auslandsplanenden* (39 %) oder den *Auslandserfahrenen* (42 %).

Ein rasches Studium wird von vielen Studierenden als nützlich betrachtet, auch von Studierenden mit Auslandsinteressen. Gleichzeitig legen nicht auffällig viele Studierende besonderen Wert auf ein rasches Studium, auch nicht unter den *Nicht-Mobilen*. Als Grund gegen einen Auslandsaufenthalt hat das Ziel eines raschen Studiums zwar Bedeutung, anscheinend jedoch in geringerem Maße als vermutet. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass ein rasches Studium von manchen Studierenden ohne Auslandspläne als Rechtfertigung verwendet wird, nicht ins Ausland zu gehen, um im Sinne der Dissonanztheorie (Festinger, 1957) kognitive Widersprüche abzubauen.

Höhere Studienidentifikation bei Auslandserfahrenen und Auslandsplanenden

Wie gerne die Studierenden alles in allem Student*in sind, gibt Aufschluss über die Identifikation der Studierenden mit ihrem gewählten Lebensabschnitt. Gleichsam drückt das Merkmal auch die Zufriedenheit mit den vorgefundenen Bedingungen insgesamt aus. Die Sorge, das Studium überhaupt zu schaffen, gibt Auskunft darüber, inwieweit die Studierenden mit ihrer gewählten Ausbildung und den daraus resultierenden Anforderungen zurechtkommen. Die Auslandsmobilität sollte durch eine hohe Studienidentifikation (Hypothese 20) und geringer Sorgen um das Bestehen (Hypothese 21) erhöht werden.

Tabelle 8:

Identifikation, nach Auslandsmobilität (WS 2015/16) (Skala 1 von „0=gar nicht gerne bis 6=sehr gerne“; Angaben in Prozent für Kategorien „3–4=eher gerne, 5–6=sehr gerne“, Mittelwerte; Skala 2 von „0=trifft überhaupt nicht zu bis 6=trifft voll und ganz zu“; Angaben in Prozent für Kategorien „0=überhaupt nicht, 1–2=wenig, 3–4=eher, 5–6=stark“, Mittelwerte)

		Nicht-Mobile	Auslands- planende	Auslands- erfahrene
gerne Student*in ¹⁾	sehr gerne (5–6)	68	78	78
	eher gerne (3–4)	26	19	18
Mittelwert		4,76	5,11	5,08
t-Test		mit AP: 9,23 * mit AE: 7,49**	mit AE: 0,59	
Sorge, Studium zu schaffen ²⁾	überhaupt nicht (0)	20	22	34
	wenig (1–2)	32	32	33
	eher (3–4)	27	29	22
	stark (5–6)	20	17	11
Mittelwert		2,55	2,43	1,82
t-Test		mit AP: 1,73 * mit AE: 10,34**	mit AE: 7,33**	

Studierendensurvey 1983–2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

** auf 1 %-Niveau signifikant, * auf 5 %-Niveau signifikant

¹⁾ Frage: Sind Sie alles in allem gerne Student*in?

²⁾ Inwieweit treffen folgende Aussagen über Lernen und Studieren auf Sie persönlich zu? Item 1: „Ich mache mir oft Sorgen, ob ich mein Studium überhaupt schaffe“.

Studierende, die bereits im Ausland waren oder einen Aufenthalt planen sind häufiger gerne Student*in als ihre Kommiliton*innen, die keine Auslandspläne haben. 78 Prozent geben an, dass sie sehr mit ihrem Studierendendasein zufrieden sind, bei den *Nicht-Mobilen* sind es 68 Prozent. Die Studierenden, die einen Auslandsaufenthalt absolvieren (wollen), weisen demnach eine höhere Studienidentifikation auf. Hypothese 20 kann somit bestätigt werden.

Von der Sorge, das Studium überhaupt zu schaffen, berichten die *Nicht-Mobilen* häufiger als ihre Kommiliton*innen, die einen Auslandsaufenthalt planen oder bereits absolviert haben. Allerdings machen sich die *Auslandserfahrenen* auch deutlich weniger Sorgen um ihren Studienabschluss als die *Auslandsplanenden*. Da die Auslandsplanenden häufiger noch am Studienanfang stehen, können sie die Anforderungen weniger gut abschätzen, die das weitere Studium noch an sie stellt. Zugleich wissen sie nicht, ob sich der Auslandsaufenthalt nachteilig auf das Studium auswir-

ken wird. Insofern erscheint es nachvollziehbar, dass sie häufiger noch Unsicherheiten äußern, was die effiziente Beendigung ihres Studiums betrifft. Hypothese 21 kann somit bestätigt werden.

Auslands-Mobile wollen häufiger international arbeiten

Zwischen den drei Untersuchungsgruppen treten einige Unterschiede in den angestrebten Tätigkeitsbereichen auf. Der größte Unterschied ist im Bereich internationale Organisationen festzustellen (Hypothese 16). Sowohl die *Auslandserfahrenen* (54 %) als auch die *Auslandsplanenden* (51 %) streben deutlich häufiger diesen Tätigkeitsbereich an als die *Nicht-Mobilen* (30 %).

Auslandsplanende und *Auslandserfahrene* beziehen in ihre Berufsplanung auch etwas häufiger Organisationen ohne Erwerbscharakter, den Hochschulbereich und alternative Arbeitsprojekte mit ein, aber seltener den öffentlichen Dienst.

Auch bei den Reaktionen auf Arbeitsmarktprobleme stellen sich deutliche Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen heraus. Der größte Unterschied ist bei der Antwort „Ich werde versuchen, eine geeignete Stelle im Ausland zu finden“ festzustellen. 57 Prozent der *Auslandserfahrenen* würden bei Schwierigkeiten, ihr Berufsziel zu erreichen, auf diese Alternative ausweichen. Bei den *Auslandsplanenden* sind es 64 Prozent und bei den *Nicht-Mobilen* 22 Prozent ($\text{CHI} = 807,1^{**}$).

Dieser Befund wird als besonders starker Hinweis gesehen, dass die beruflichen Orientierungen nicht durch den Auslandsaufenthalt verändert werden, sondern bereits vorher bestanden haben. Dies stützt Hypothese 22, dass die *Auslands-Mobilen* eine besondere Studierendengruppe darstellen, unabhängig davon, ob sie bereits Erfahrungen gemacht haben oder diese erst einplanen.

Untersuchungsgruppen als abhängige Variable

In einer logistischen Regression werden die besprochenen Merkmale dieses Themenbereiches gemeinsam geprüft. Dabei werden wieder die drei benannten Modelle zu den Vergleichen der drei Untersuchungsgruppen nebeneinandergestellt.

Die Einstellungen zum Nutzen eines zeitweiligen Auslandsstudiums ergeben signifikante Effekte bei den Vergleichen mit den *Nicht-Mobilen*. Hinsichtlich des persönlichen Nutzens eines raschen Abschlusses treten nur im Vergleich zu den *Auslandserfahrenen* signifikante Effekte auf.

Die angestrebte Tätigkeit in einer internationalen Organisation weist signifikante Effekte zu den *Nicht-Mobilen* auf. Die Reaktion bei Arbeitsmarktproblemen stellt sich in allen drei Modellen als hochsignifikant heraus. Die Angaben der Studierenden,

ob sie gerne Student*in sind, werden für die Vergleiche zu den *Auslandsplanenden* sehr signifikant. Die Sorge, das Studium zu schaffen, ergibt signifikante Effekte bei den Vergleichen mit den *Auslandserfahrenen*. Und der rasche Abschluss als Vorhaben stellt signifikante Effekte bei den Vergleichen zu den *Nicht-Mobilen* heraus. Die größten Effekte ergeben sich für den persönlichen Nutzen eines zeitweisen Auslandsstudiums sowie die Suche nach einer Anstellung im Ausland bei Arbeitsmarktproblemen in den Modellen 1 und 2.

Tabelle 9:

Ergebnisse logistische Regression: Einstellungen und Auslandsmobilität (WS 2015/16) (average marginal effect, p-Überschreitungswahrscheinlichkeit, Modellgüte = Pseudo-R²)

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	AE zu N-M (ref.)		AP zu N-M (ref.)		AE zu AP (ref.)	
	AME	p	AME	p	AME	p
pers. Nutzen Auslandsstudium ¹	.239	0.000	.254	0.000	.011	0.816
berufl. Nutzen Auslandsstudium	.088	0.000	.103	0.000	.001	0.970
pers. Nutzen rascher Abschluss ¹	-.060	0.000	-.009	0.501	-.088	0.001
berufl. Nutzen rascher Abschluss	-.023	0.081	-.020	0.149	-.018	0.444
Tätigkeit in intern. Organisationen ²	.074	0.000	.067	0.000	.035	0.112
Reaktion: Stelle im Ausland ³	.156	0.000	.219	0.000	-.061	0.007
gerne Student*in ⁴	.001	0.853	.028	0.000	-.035	0.001
Sorge, Studium zu schaffen ⁴	-.028	0.000	.001	0.651	-.049	0.000
möglichst rascher Abschluss ⁴	-.007	0.038	-.013	0.000	-.007	0.298
Pseudo-R ²	0.217		0.220		0.034	
(n)	-3.773		-4.067		-2.004	

Studierendensurvey 1983–2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

¹ Inwieweit scheinen Ihnen folgende Dinge für Ihre persönliche Entwicklung nützlich? Und inwieweit scheinen Sie Ihnen andererseits nützlich, um Ihre Berufschancen zu verbessern? Item 2: „zeitweise im Ausland studieren“; Item 5: „schnell und zielstrebig das Studium abzuschließen“; Ausprägungen: „eher nachteilig, wenig Nutzen (ref)“/nützlich, sehr nützlich“.

² In welchem Bereich möchten Sie später auf Dauer tätig sein? Item 5: „in internationalen Organisationen (z.B. EU, OECD, UNO)“; Ausprägungen: „eher nicht, bestimmt nicht, weiß nicht (ref)“/ja, bestimmt, ja vielleicht“.

³ Wenn Sie wegen der Arbeitsmarktsituation nach dem Abschlussexamen Schwierigkeiten haben, Ihr Berufsziel zu verwirklichen, wie werden Sie sich dann verhalten? Item 8: „Ich werde versuchen, im Ausland eine geeignete Stelle zu finden“.

Ausprägungen: „1 = sehr unwahrscheinlich, 2 = wenig wahrscheinlich (ref.)/3 = eher wahrscheinlich, 4 = sehr wahrscheinlich“.

⁴ Skalen von „0 bis 6“; kontinuierlich.

Die logistische Regression konkretisiert manche der bereits besprochenen Befunde nochmals. In den Einstellungen unterscheiden sich die beiden Gruppen der *Auslands-Mobilen* im erwarteten persönlichen Nutzen eines raschen Studiums, in der Reaktion bei Arbeitsmarktproblemen und in den beiden Identifikationsmerkmalen. Dabei weisen die *Auslandsplanenden* jeweils die höheren Erwartungen und Orientierungen auf.

Bei Einbeziehung der beiden Kontrollvariablen Alter und Hochschulse semester werden beide Merkmale in allen drei Modellen signifikant. Die Modelle 1 und 2 gewinnen etwas an Modellgüte (0,250; 0,286), Modell 3 erreicht einen deutlichen Zugewinn (0,303). In Modell 1 wird die Absicht eines raschen Studienabschlusses nicht mehr signifikant, dafür der erwartete berufliche Nutzen eines raschen Abschlusses. In Modell 3 wird der persönliche Nutzen eines raschen Abschlusses nicht mehr signifikant, dafür die Absicht für einen raschen Abschluss. Die Reaktion bei Arbeitsmarktschwierigkeiten wird nicht mehr signifikant, dafür die Tätigkeit in internationalen Organisationen. Die *Auslandserfahrenen* visieren also stärker die internationalen Organisationen an und sie legen mehr Wert auf einen raschen Abschluss, wenn die zunehmende Studienerfahrung einbezogen wird. Gegen Ende des Studiums wird damit die tatsächliche Beendigung des Studiums wichtiger und die Berufstätigkeit gerät stärker in den Blickpunkt. Die deutliche Erhöhung der Modellgüte in Modell 3 verweist darauf, dass die beiden Kontrollvariablen Alter und Hochschulse semester für die Unterscheidung der *Auslandserfahrenen* und der *Auslandsplanenden* einen deutlichen Effekt haben, sie trennen die beiden Gruppen weit stärker als alle anderen Merkmale, was Hypothese 22 bestätigt.

8.4 Studierenerträge

In der Mobilitätsstudie (Woisch & Willige, 2015) nennen die Studierenden als Erträge eines Auslandsaufenthaltes vorrangig persönliche Aspekte, nur einzelne Erträge beziehen sich auf fachliche Kenntnisse oder berufliche Erträge. Im Studierendensurvey sollen die Studierenden angeben, wie stark sie in verschiedenen Bereichen gefördert worden sind. Darunter werden hier die Studierenerträge verstanden. Dabei geht es vorrangig um fachliche und überfachliche Kompetenzen, nur zwei Items beziehen sich auf die persönliche Entwicklung bzw. die Berufsvorbereitung. Diese beiden Items sollten sich daher zwischen den Untersuchungsgruppen als besonders unterschiedlich herausstellen.

In zwölf der nachgefragten 14 Erträge sind signifikante Unterschiede zwischen den drei Untersuchungsgruppen zu beobachten (Hypothese 17), während die För-

derung der fachlichen Kenntnisse und der Allgemeinbildung keine Differenzen aufweisen. Die in der Mobilitätsstudie angesprochenen höheren Erträge in fachlichen Kenntnissen durch einen Auslandsaufenthalt können somit nicht nachgewiesen werden.

Die nachgefragten Förderungen, die Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen aufweisen, sind in Tabelle 10 dargestellt. Dabei berichten die *Auslandserfahrenen* jeweils von den höchsten Erträgen, die *Auslandsplanenden* jeweils von der geringsten Förderung.

Tabelle 10:
Erfahrene Förderungen im Studium (Studienerrträge), nach Auslandsmobilität (WS 2015/16) (Skala von „0 = gar nicht gefördert bis 6 = sehr stark gefördert“; Mittelwerte und Angaben für signifikante Unterschiede, ** 1 %- und * 5 %-Niveau)

	Mittelwerte			Einzelvergleiche			Kontrolle HS und Alter	
Studienerrträge ¹⁾	N-M	AP	AE	1-2	2-3	1-3	2-3	1-2
Fähigkeit zum selbstständigen Weiterlernen	3,70	3,60	3,90		**	**		
praktische Fähigkeiten	3,00	2,80	3,00	**	**			**
fachübergreifendes Wissen	3,20	3,10	3,30		**	*		
Teamfähigkeit	3,50	3,30	3,70	**	**	**	*	**
Planungsfähigkeit	3,70	3,60	3,90		**	**		
Autonomie	4,30	4,30	4,50		*	**		
Problemlösefähigkeit	4,00	3,90	4,10	*	**	**		
Kritikfähigkeit	3,70	3,40	3,70	**	**			**
persönliche Entwicklung	3,80	3,70	3,90	*	**	*	**	
soziales Verantwortungsbewusstsein	3,20	3,10	3,20	**	*		**	**
Kenntnisse in wissenschaftlichen Methoden	3,70	3,50	3,80	**	**	*		
Berufsvorbereitung	2,50	2,30	2,60	**	**		**	**

Studierendensurvey 1983–2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

¹⁾ Frage: Geben Sie bitte an, inwieweit Sie in den folgenden Bereichen durch Ihr bisheriges Studium gefördert worden sind.

Im Vergleich der *Auslandserfahrenen* zu den *Auslandsplanenden* werden alle Vergleiche signifikant. Zwischen den *Nicht-Mobilen* und den *Auslandsplanenden* treten keine signifikanten Unterschiede auf bei: Fähigkeit zum selbstständigen Weiterlernen,

fachübergreifendes Wissen, Planungsfähigkeit und Autonomie. Zwischen den *Nicht-Mobilen* und den *Auslandserfahrenen* treten keine signifikanten Unterschiede auf bei: praktische Fähigkeiten, Kritikfähigkeit, soziales Verantwortungsbewusstsein und Berufsvorbereitung.

Die ‚persönliche Entwicklung‘ wird damit von *Auslandserfahrenen* höher eingestuft als durch *Nicht-Mobile*, allerdings sind die Mittelwertunterschiede nicht sehr groß, wofür der Determinationskoeffizient aber mit $\eta^2 = 0,12$ als nicht unbedeutend erscheint. Dagegen fehlt der Effekt für die ‚Berufsvorbereitung‘, die nur in den Vergleichen mit den *Auslandsplanenden* signifikant wird, womit ein beruflicher Vorteil durch einen Auslandsaufenthalt in den Studiererträgen nicht nachgewiesen werden kann.

Da die *Auslandsplanenden* oft noch zu den Studienanfängern zählen, könnten die gefundenen Unterschiede in den Erträgen auch durch den unterschiedlichen Studienfortschritt bedingt sein. Bei Kontrolle der Hochschulemester und des Alters (eingeführt als Kovariaten in eine Varianzanalyse) verringern sich die signifikanten Unterschiede zu den *Auslandsplanenden*. Beim Vergleich zu den *Auslandserfahrenen* bleiben nur die Unterschiede in den Erträgen zur Teamfähigkeit, der persönlichen Entwicklung, dem sozialen Verantwortungsbewusstsein und der Berufsvorbereitung übrig. Beim Vergleich zu den *Nicht-Mobilen* bleiben bei Kontrolle der Hochschulemester nur die Unterschiede erhalten für die praktischen Fähigkeiten, Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, soziales Verantwortungsbewusstsein und Berufsvorbereitung. Ein Teil der Effekte kann also durch den Studienfortschritt erklärt werden.

Bei der Analyse der Studiererträge bleibt unklar, ob sich die Studierenden, wie in der Frage zu den Erträgen vorgegeben, tatsächlich auf das bisherige Studium insgesamt beziehen (können) oder nur das Semester betrachten. Da jedoch kaum Korrelationen zwischen Hochschulemester und Erträgen sichtbar werden ($R < 0.1$, teilweise mit negativem Vorzeichen), scheinen die Studierenden eher das laufende Semester im Blick zu haben als das gesamte Studium, da sonst eine deutlich positive Korrelation erkennbar sein müsste. Beziehen sich die Studierenden zumindest teilweise auf das gesamte Studium, dann sollten die Erträge bei den *Auslandsplanenden* geringer sein, da deren Anteil an Studienanfängern deutlich größer ist. Hinsichtlich der *Auslandserfahrenen* ist unklar, ob sie für die Bewertung der Studiererträge überhaupt den Auslandsaufenthalt einbeziehen oder sich nur auf das Studium an ihrer Heimathochschule beziehen.

8.5 Interessen und Orientierungen

Als letzten Bereich werden die allgemeinen und politischen Interessen und Orientierungen der Studierenden untersucht (Hypothese 18 und 19). Als besonders ertragreich beschreiben die Studierenden, die im Ausland waren, ihre persönlichen Erfahrungen, die auch kulturelle, soziale und politische Kenntnisse enthalten. Die Frage ist daher, ob die Studierenden, die im Ausland waren, andere Orientierungen aufweisen als ihre Kommiliton*innen, die nicht im Ausland waren. Dazu werden Fragen untersucht, die Auskunft zu allgemeinen und politischen Orientierungen erlauben. Diese Merkmale können auch Hinweise auf die Entwicklung eines europäischen Bewusstseins liefern.

Im Interesse an politischen Themen und der Zustimmung zu politischen Zielen sowie der Wichtigkeit allgemeiner Lebensbereiche treten signifikante Unterschiede zwischen allen drei Untersuchungsgruppen auf. Die *Auslandserfahrenen* haben das größte Interesse an politischen Themen, die *Nicht-Mobilen* das geringste, die *Auslandsplanenden* liegen dazwischen, wobei alle Vergleiche signifikant werden. Dabei sind die Unterschiede für Europapolitik noch etwas größer als für die allgemeine Politik. Das Interesse für außenpolitische Themen scheint also durch ein Auslandsinteresse gefördert zu werden.

Bei Differenzierung der Planungen nach den Antworten ‚wahrscheinlich‘ und ‚sicher‘ stellt sich heraus, dass sowohl das Interesse an allgemeiner Politik wie auch an Europapolitik bei den Studierenden, die sicher ins Ausland wollen, jeweils signifikant größer ist als bei ihren Kommiliton*innen, die nur wahrscheinlich einen Aufenthalt planen.¹¹ Die sichereren *Planenden* weisen vergleichbare Mittelwerte wie die *Auslandserfahrenen* auf. Damit wäre das Interesse mehr ein Effekt der Planungssicherheit als der Erfahrung.

Von den im Studierendensurvey nachgefragten politischen Zielen wurden vier Themen ausgewählt, bei denen sich ein Effekt aufgrund des Auslandsinteresses vermuten lässt. Bei den beiden Zielen zur Begrenzung der Zuwanderung und Abwehr kultureller Überfremdung stimmen die *Auslandserfahrenen* signifikant weniger zu als die *Nicht-Mobilen*, ebenso stimmen die *Auslandsplanenden* signifikant weniger zu. Das Interesse an Auslandsaufenthalt korreliert also mit der Toleranz hinsichtlich Zuwanderung.

Die Zustimmung zu einer politischen und wirtschaftlichen Integration Europas als politisches Ziel ist bei den *Auslandserfahrenen* am größten und bei den *Nicht-*

11 Die Mittelwerte liegen in diesen beiden Planungssubgruppen bei 3,95 (wahrscheinlich) und 4,27 (sicher) für allgemeine Politik und bei 3,66 zu 4,02 bei Europapolitik. Die T-Testungen ergeben: $t = -3,01$, $p = 0,001$ bzw. $-3,31$; $p = 0,000$.

Mobilen am geringsten, wobei die Unterschiede zwischen allen drei Untersuchungsgruppen signifikant werden. Das Interesse am Ausland spiegelt sich damit auch in der politischen Unterstützung wider.

Tabelle 11:

Studentische Orientierungen, nach Auslandsmobilität (WS 2015/16) (Skalen von „0–6“, Mittelwerte und Angaben für signifikante Unterschiede, ** 1 %- und * 5 %-Niveau)

	Mittelwerte			Einzelvergleiche			Kontrolle HS		Alter	
	N-M ⁽¹⁾	AP	AE	1–2	2–3	1–3	2–3	1–2	2–3	1–2
Interesse an ¹⁾										
allgemeiner Politik	3,90	4,10	4,30	**	**	**		**		**
Europapolitik	3,50	3,80	4,10	**	**	**	*	**	*	**
Zustimmung politischer Ziele ²⁾										
Begrenzung Zuwanderung	-0,36	-0,66	-0,77	**		**		**		**
Integration Europas	0,80	0,96	1,12	**	**	**		**		**
Abwehr kultureller Überfremdung	-0,72	-1,01	-1,13	**		**		**		**
Reduzierung Wohlfahrtsstaat	-1,18	-1,18	-1,42		**	**				*
Wichtigkeit Lebensbereiche ³⁾										
Politik und öffentl. Leben	3,47	3,68	3,85	**	**	**		**		*
Kunst und Kulturelles	3,29	3,59	3,80	**	**	**		**		**

Studierendensurvey 1983–2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

¹⁾ Frage: Wie stark interessieren Sie sich für ...? Item 1: „das allgemein politische Geschehen“; Item 3: „Europapolitik und die europäische Vereinigung“. Skala von „0 = gar nicht bis 6 = sehr stark“.

²⁾ Frage: Wie stehen Sie zu den angeführten politischen Zielen: Welche unterstützen Sie, welche lehnen Sie ab? Item 3: „Begrenzung der Zuwanderung von Ausländern“; Item 8: „Vollendung der politischen und wirtschaftlichen Integration Europas“; Item 9: „stärkere finanzielle und personelle Unterstützung der Entwicklungsländer“; Item 10: „Abwehr kultureller Überfremdung“; Skala von „-3 = lehne ich völlig ab bis +3 stimme völlig zu“.

³⁾ Frage: Geben Sie bitte an, wie wichtig die einzelnen Lebensbereiche für Sie persönlich sind. Item 1: „Politik und öffentliches Leben“; Item 2: „Kunst und Kulturelles“; Skala von „0 = völlig unwichtig bis 6 = sehr wichtig“.

Eine Reduzierung des Wohlfahrtsstaates unterstützen die *Auslandserfahrenen* signifikant weniger als ihre Kommiliton*innen ohne Erfahrung, unabhängig, ob Auslandsaufenthalte geplant sind oder nicht. Hier scheinen die gemachten Erfahrungen eine stärkere soziale Orientierung zu fördern bzw. den Leistungsgedanken zu verringern.

Als Lebensbereiche sind Politik und Kultur den *Auslandserfahrenen* am wichtigsten, den *Nicht-Mobilen* am unwichtigsten, wobei alle Vergleiche der drei Untersuchungsgruppen signifikant werden. Das Auslandsinteresse korrespondiert also mit einem generell größeren Interesse an öffentlichen Lebensbereichen.

Um die Differenzen zwischen *Auslandsplanenden* und *Auslandserfahrenen* besser einschätzen zu können, soll wieder nach dem Studienfortschritt kontrolliert werden, indem Hochschulsesemester und Alter als Kovariaten in eine Varianzanalyse eingeführt werden. Dabei zeigt sich, dass die Effekte zwischen *Auslandsplanenden* und *Nicht-Mobilen* erhalten bleiben, wenn nach den Semestern kontrolliert wird, mit Ausnahme der Zustimmung zur Reduzierung des Wohlfahrtsstaates. Die Unterschiede zwischen *Auslandsplanenden* und *Auslandserfahrenen* verschwinden jedoch, womit kein grundsätzlicher Unterschied in der Orientierung vorliegt, sondern ein nur durch den Studienfortschritt bedingter Effekt.

Das bestärkt die These, dass es sich bei den *Auslands-Mobilen* um eine spezielle Gruppe handelt, die eigene Orientierungen besitzen, welche nicht erst durch die Erfahrungen im Ausland erzeugt werden (Hypothese 22).

Erweitertes Modell

In dieser Analyse werden die Merkmale der ersten drei Bereiche, die Hintergrundmerkmale der Personen, die Bedingungen an der Hochschule sowie die Erträge und Einstellungen verwendet, allerdings ohne jene Merkmale, die in den Analysen der einzelnen Bereiche bereits keine Effekte aufweisen konnten. Zusätzlich werden das Alter und die Hochschulsesemester eingebunden.

Tabelle 12:

Ergebnisse logistische Regression: Auslandsmobilität (WS 2015/16) (average marginal effect, p-Überschreitungswahrscheinlichkeit, Modellgüte = Pseudo-R²)

(ref.)	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	AE zu N-M (ref.)		AP zu N-M (ref.)		AE zu AP (ref.)	
Partnerschaft (keine)	.021	0.313	-.028	0.244	.028	0.251
Bildungsherkunft (nicht-akad.)	.019	0.362	.051	0.033	-.014	0.569
Leistungsstand ($\geq 2,0$)	-.064	0.003	.035	0.194	-.095	0.000
Erwerbsarbeit (nein)	.026	0.230	.031	0.215	.012	0.644
finanzielle Belastung ¹	-.053	0.033	-.008	0.793	-.058	0.066
Nutzung Auslandsamt (nein)	.287	0.000	.166	0.000	.167	0.000
Bewertung Auslandsamt ¹	.043	0.091	.073	0.013	.021	0.513
Kontakte zu ausl. Stud. (kaum)	.013	0.565	-.025	0.389	.064	0.018
internationale Ausrichtung ¹	.039	0.158	.036	0.291	.057	0.096
internationale Kooperationen ¹	-.001	0.945	.012	0.671	.029	0.317

(ref.)	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	AE zu N-M (ref.)		AP zu N-M (ref.)		AE zu AP (ref.)	
	AME	p	AME	p	AME	p
Finanzierungshilfen für Auslandsstudium ¹	.026	0.328	.023	0.486	-.019	0.513
Auslandsaufenthalt fester Bestandteil des Studienganges ¹	.161	0.000	.169	0.000	.058	0.102
Sorge, Studium zu schaffen ¹	-.055	0.079	-.036	0.269	-.028	0.475
möglichst rascher Abschluss ¹	-.021	0.359	-.090	0.001	.035	0.248
gerne Student*in ¹	.023	0.344	.049	0.087	.028	0.389
erwarteter pers. Nutzen Auslandsstudium ²	.146	0.000	.225	0.000	-.006	0.919
erwarteter berufl. Nutzen Auslandsstudium ²	.051	0.083	.035	0.301	-.008	0.832
Tätigkeit in internationalen Org. ³	.037	0.083	.051	0.039	.021	0.402
Reaktion: Stelle im Ausland	.109	0.000	.177	0.000	-.011	0.658
Interesse an allgemeiner Politik ¹	.043	0.137	.032	0.347	.031	0.360
Interesse an Europapolitik ¹	-.008	0.755	-.010	0.761	.005	0.859
Begrenzung Zuwanderung ⁴	-.007	0.344	.009	0.759	.025	0.452
Integration Europas ⁴	-.003	0.873	-.025	0.326	.015	0.575
Unterstützung Entwicklungsländer ⁴	-.002	0.925	.038	0.163	.014	0.603
Abwehr kultureller Überfremdung ⁴	-.007	0.783	-.033	0.315	.029	0.421
Reduzierung Wohlfahrtsstaat ⁴	.000	0.999	.034	0.353	-.014	0.703
Wichtigkeit Lebensbereich Politik ¹	-.033	0.222	-.021	0.523	-.040	0.205
Wichtigkeit Lebensbereich Kultur ¹	.059	0.008	.037	0.193	.038	0.145
Alter (kont.)	-.004	0.084	-.012	0.003	.008	0.085
Hochschulsemester (kont.)	.015	0.000	-.020	0.000	.050	0.000
Ertrag Kritikfähigkeit (kont.)	-.009	0.192	-.012	0.162	-.010	0.248
Ertrag persönliche Entwicklung (kont.)	.002	0.768	.004	0.605	.004	0.652
Ertrag soziales Verantwortungsbewusstsein (kont.)	.003	0.616	-.020	0.023	.016	0.068
Ertrag Berufsvorbereitung (kont.)	-.010	0.135	-.018	0.026	-.001	0.835
Pseudo-R ²	0,443		0,306		0,369	
(n)	-1203		-1106		-985	

Studierendensurvey 1983–2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

¹ Skalen von „0–6“; Dummy: „0–4 (ref)/5–6“.

² Ausprägungen „1 = eher nachteilig, 2 = wenig nützlich, 3 = nützlich, 4 = sehr nützlich, 5 = kann ich nicht beurteilen“; Dummy: „1, 2, 5 (ref)/3,4“.

³ Ausprägungen „1 = ja, bestimmt, 2 = ja, vielleicht, 3 = eher nicht, 4 = bestimmt nicht, 5 = weiß nicht“; Dummy: „1, 2/3–5 (ref)“.

⁴ Skala von „-3 bis +3“; Dummy: „-3 bis 0 (ref)/+1 bis +3“.

Die Einbeziehung dieser Merkmale erhöht die Güte der Modelle erkennbar. Signifikante Effekte in allen drei Modellen gleichzeitig erzeugen nur noch zwei Merkmale, die Nutzung des Auslandsamtes sowie die Kontrollvariable Hochschulsemester.

In Modell 1 werden in diesem Set von Variablen zusätzlich die Merkmale Leistungsstand, finanzielle Belastung, Auslandsaufenthalt als fester Bestandteil des Studienganges, der erwartete Nutzen eines Auslandsstudiums, die Stellensuche im Ausland sowie die Wichtigkeit von Kunst und Kultur signifikant. Damit werden die Hypothesen 1, 4, 7, 10, 14, 16 und teilweise 18 bestätigt. Keinen Einfluss zeigen die Merkmale Partner*in, das Vorhaben rasch zu studieren und die Studierendenidentifikation (Hypothesen 12, 15 und 20). Knapp nicht signifikant werden das Anstreben einer Tätigkeit in internationalen Organisationen und die Bewertung des Auslandsamtes sowie das Alter.

In Modell 2 werden die Merkmale Bildungsherkunft, Bewertung des Auslandsamtes, Auslandsaufenthalt als fester Bestandteil des Studienganges, das Vorhaben rasch zu studieren, der erwartete Nutzen eines Auslandsstudiums, eine Tätigkeit in internationalen Organisationen sowie der Ertrag im sozialen Verantwortungsbewusstsein und der Berufsvorbereitung signifikant. Die Kontrollvariable Alter wird ebenfalls signifikant. Die Studierendenidentifikation wird knapp nicht signifikant. Damit werden die Hypothesen 2, 4, 7, 14, 15, 16 sowie teilweise 17 und 18 bestätigt. Keinen Einfluss haben Erwerbstätigkeit und die Sorge, das Studium zu schaffen (Hypothesen 11 und 21).

In Modell 3 werden als nur die Merkmale Leistungsstand und Kontakte zu ausländischen Studierenden signifikant. Als knapp nicht signifikant erweisen sich die Merkmale finanzielle Belastung, internationale Ausrichtung, Auslandsaufenthalt als fester Bestandteil des Studienganges sowie der Ertrag im sozialen Verantwortungsbewusstsein. Damit werden die Hypothesen 1 und 4 bestätigt. Die fehlenden Effekte aller anderen Merkmale unterstützen deutlich die Hauptthese der gleichen Gruppe (Hypothese 22). Die Bindung durch eine Partnerschaft sowie die Erwerbsarbeit wird nur vor dem Aufenthalt im Ausland wichtig, steuern also das Vorhaben. Die Kontakte zu ausländischen Studierenden erweisen sich nun als ein Ergebnis des Auslandsaufenthaltes und nicht wie in Hypothese 5 dargestellt als Bedingung.

Insgesamt zeigt sich, dass das Lebensalter und der Studienfortschritt einen deutlichen Einfluss auf die Auslandsmobilität besitzen, ebenso auf Interessen und Orientierungen. Dabei sind die Effekte des Alters wenig überraschend, da die Sicherheit der Planung wie auch die Realisierung von Planungen in der ersten Hälfte des Studiums zunehmen sollten, während in sehr späten Studienphasen die Planungen eher wieder verworfen werden, da der Studienabschluss und der Berufsübergang an Bedeutung gewinnen.

Bei einer Analyse der Merkmale ohne die beiden Kontrollmerkmale Alter und Hochschulsesemester ergeben sich zusätzliche Effekte. In Modell 1 wird zusätzlich die Bildungsherkunft signifikant, in Modell 2 die Merkmale Leistungsstand, Studierendenidentifikation sowie die Zustimmung zur Unterstützung der Entwicklungsländer und in Modell 3 die Effekte Partnerschaftsstatus, Erwerbstätigkeit.

8.6 Einfluss des Leistungsstandes und der sozialen Herkunft

In der Literatur werden vorrangig zwei Merkmale für die Auslandsmobilität als verantwortlich angesehen: die soziale Herkunft und der Leistungsstand. Die vorangegangenen Befunde bestätigen beiden Determinanten einen hochsignifikanten Einfluss. Das wirft die Frage auf, ob Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen hinsichtlich Einstellungen und Orientierungen durch diese beiden Merkmale kontrolliert werden (Hypothese 23).

Dazu werden dreifaktorielle Varianzanalysen durchgeführt, um zu prüfen, ob die bislang gefundenen Unterschiede zwischen den drei Untersuchungsgruppen weitere Haupt- oder Interaktionseffekte liefern. Dabei ist der erste Haupteffekt (A) die Auslandserfahrung (unterschieden nach *Nicht-Mobile*, *Auslandsplanende* und *Auslandserfahrene*), der zweite (B) der Leistungsstand (besser als 2,0 vs. 2,0 und schlechter) und der dritte (C) die Bildungsherkunft (unterschieden nach Bildungsaufsteiger*innen vs. akademischem Elternhaus).

Tabelle 13 umfasst die bisher behandelten Merkmale zu Einstellungen und Orientierungen sowie zu den Erträgen mit den Effekten für die drei Faktoren A, B und C. Dabei werden nur die Determinationskoeffizienten abgebildet, da es hier nicht darum geht, die Mittelwerte zu interpretieren, sondern nur zu prüfen, welche und wie große Effekte die Unterteilung nach den Gruppen haben. Die Größe dieser Koeffizienten beschreibt die Größe des Effektes und gilt als Maß für die Güte des Modells. Je größer der Wert, desto besser kann der Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen die Gesamtvariation erklären. Die Mittelwerte sind im Anhang (vgl. Tab. A1) abgebildet.

Für die Einschätzung des persönlichen und beruflichen Nutzens eines Auslandsstudiums und eines raschen Abschlusses treten vorrangig Haupteffekte für die Auslandsmobilität auf. Der zweitgrößte Effekt findet sich bei der Einschätzung des persönlichen Nutzens eines Auslandsstudiums. Für den raschen Abschluss tritt auch ein Haupteffekt nach der Bildungsherkunft auf, bei dem die Bildungsaufsteiger den Nutzen höher einstufen.

Tabelle 13:

Haupteffekte zur Studiensituation für Auslandsaktivität (A), Leistungsstand (B) und Bildungsherkunft (C) (WS 2015/16) (Skalen „0–6“ bzw. „-3 bis +3“; Determinationskoeffizient [Eta] für Haupt- und Interaktionseffekte [IA], nur signifikante Ergebnisse werden abgebildet)

	Eta-Haupteffekte			IA	Eta
	A	B	C		
Nutzen von Studienstrategien ¹⁾					
Auslandsstudium – persönl. Nutzen	13,83				
Auslandsstudium – berufl. Nutzen	4,48				
rascher Abschluss – persönl. Nutzen	2,17		0,59		
rascher Abschluss – berufl. Nutzen	0,81				
Aussagen zum Studieren					
Ich mache mir oft Sorgen, ob ich mein Studium überhaupt schaffe.	1,67	11,47	0,14		
Mir kommt es darauf an, mein Studium möglichst rasch abzuschließen.	1,79	0,32	0,15	AB	0,21
Ich bin gerne Student*in.	1,91	1,73	0,45		
Bewertung Nutzen Auslandsamt	9,89	0,45		ABC	0,28
Studienerträge					
Fähigkeit zum selbstständigen Weiterlernen	0,32	1,36			
praktische Fähigkeiten	0,27	1,45			
fachübergreifendes Wissen	0,16	1,11			
Teamfähigkeit	0,56	1,96		AB	0,13
Planungsfähigkeit	0,19	1,45	0,14		
Autonomie	0,28	0,83			
Problemlösefähigkeit	0,34	0,39			
Kritikfähigkeit	0,43	1,50	0,26	AB	0,13
persönliche Entwicklung	0,21	1,28	0,11		
soziales Verantwortungsbewusstsein	0,13	0,49	0,29		
Kenntnisse in wissenschaftlichen Methoden	0,29	1,17			
Berufsvorbereitung	0,36	0,75			

Studierendensurvey 1983–2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

¹⁾ Skala „1–4“

Bei den Aussagen zum Studieren fallen für alle drei Items auch Haupteffekte nach dem Leistungsstand und der Bildungsherkunft auf. Für die Sorge, das Studium überhaupt zu schaffen, ist der Effekt aufgrund des Leistungsstandes deutlich größer. Der

rasche Abschluss als Effizienzziel der Studierenden sowie die Studienidentifikation weist größere Effekte durch die Auslandsmobilität auf.

Tabelle 14:

Haupteffekte zu studentischen Orientierungen für Auslandsaktivität (A), Leistungsstand (B) und Bildungsherkunft (C) (WS 2015/16) (Skalen 0–6; Mittelwerte und Determinationskoeffizient [Eta] für Haupt- und Interaktionseffekte [IA], Skalen jeweils von 0–6, nur signifikante Ergebnisse)

	Eta-Haupteffekte			IA	Eta
	A	B	C		
später tätig in internationalen Organisationen ¹⁾	5,20				
Stellensuche im Ausland bei Arbeitsmarktproblemen ¹⁾	18,79		0,64		
Umsetzung Elemente EHR					
internationale Ausrichtung Studiengang	2,14				
internationale Kooperation	0,74	0,19			
Auslandsaufenthalt fester Bestandteil	3,72	0,34	0,21		
Finanzierungshilfen für Ausland	1,39				
politisches Interesse					
allgemeines politisches Geschehen	0,91	0,21			
Europapolitik	1,74				
Unterstützung politischer Ziele					
Begrenzung Zuwanderung	0,85	1,06	0,41		
pol. u. wirtsch. Integration Europas	0,89		0,11		
Abwehr kultureller Überfremdung	0,82	1,21	0,38		
Reduzierung Wohlfahrtsstaat	0,31	1,21	0,18		
Wichtigkeit von Lebensbereichen					
Politik und öffentl. Leben	0,95	0,18			
Kunst und Kulturelles	1,58	0,63	0,26		

Studierendensurvey 1983–2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

¹⁾ Skala „1–4“

Der Effekt des erwarteten Nutzens des Auslandsamtes ist für die Auslandsmobilität weit größer als für den Leistungsstand. Dagegen sind alle Effekte hinsichtlich der Studiererträge durch den Leistungsstand größer als durch die Auslandsmobilität, wobei die leistungsstarken Studierenden jeweils von höheren Erträgen berichten. Einzelne Erträge weisen auch Haupteffekte aufgrund der Bildungsherkunft auf, dahingehend, dass Bildungsaufsteiger*innen von höheren Erträgen berichten.

Die Effekte der untersuchten Merkmale zu den studentischen Orientierungen sind in Tabelle 14 dargestellt. Für den späteren Tätigkeitsbereich in internationalen Organisationen hat nur die Auslandsmobilität einen Effekt. Die Stellensuche im Ausland erbringt den größten Effekt für Faktor A, aber zusätzlich auch einen geringen Effekt hinsichtlich der Bildungsherkunft. Die Bewertung der Umsetzung der Elemente des europäischen Hochschulraums weisen alle durch die Auslandsmobilität die größeren Effekte auf, ebenso das politische Interesse. Die politischen Ziele zeigen für den Leistungsstand größere Effekte, außer für die ‚politische und wirtschaftliche Integration Europas‘, wobei die Leistungsstarken den Aussagen weniger zustimmen. Auch die Bildungsherkunft weist für diese Merkmale jeweils Haupteffekte auf, dahingehend, dass die Bildungsaufsteiger*innen häufiger zustimmen, mit Ausnahme der ‚Integration Europas‘. Bei den Lebensbereichen sind die Effekte wiederum durch die Auslandsmobilität größer als für den Leistungsstand oder die Bildungsherkunft.

Interaktionseffekte treten nur bei vier der untersuchten Merkmale auf. Drei davon bilden 2-fach-Interaktionen zwischen Auslandsmobilität und Leistungsstand ab, für die Bewertung des Auslandsamtes zeigt sich eine Dreifach-Interaktion. Für alle anderen Merkmale kann bestätigt werden, dass die Auslandsmobilität ein eigenständiger Faktor ist, der nicht durch die Bildungsherkunft oder den Leistungsstand kontrolliert wird. Dies gilt in starker Weise für die Einstellungen und Orientierungen, weniger stark für die Erträge.

9 Zusammenfassung der Befunde

Zur Analyse der Auslandsmobilität wurden drei Untersuchungsgruppen unterschieden: Studierende, die bereits im Ausland waren (*Auslandserfahrene*), Studierende, die planen ins Ausland zu gehen (*Auslandsplanende*) und Studierende, die keine Auslandsaufenthalte planen (*Nicht-Mobile*).

Die vier größten Effekte der Auslandsmobilität gehen auf die Merkmale ‚Nutzung des Auslandsamtes‘, das Ausmaß mit dem ein ‚Auslandsstudium als fester Bestandteil des Studienganges‘ verwirklicht wurde, die Erwartung an den persönlichen Nutzen, ‚zeitweise im Ausland zu studieren‘ sowie die ‚Stellensuche im Ausland bei Arbeitsmarktp Problemen‘ zurück. Sie trennen die drei Untersuchungsgruppen am stärksten und wirken sich damit am stärksten auf die Auslandsmobilität aus. Gleichzeitig lässt sich aber herausstellen, dass das Fehlen der Unterstützungsmaßnahmen die Auslandsmobilität generell nicht verhindert.

Studierende ohne Auslandspläne stammen seltener aus akademischen Familien, weisen einen schwächeren Notenschnitt auf, sind häufiger erwerbstätig und berichten seltener von einer internationalen Ausrichtung ihres Studienganges oder anderen Elementen, die ein Auslandsstudium unterstützen. Im Vergleich zu den *Auslandsplanenden* leben sie häufiger in einer Partnerschaft, legen mehr Wert auf einen raschen Abschluss, weisen aber eine schwächere Studienidentifikation auf. Sie sehen weniger Nutzen in einem Auslandsstudium und besuchen seltener das Auslandsamt. Als Tätigkeitsbereich interessieren sie sich weniger für internationale Organisationen und würden viel seltener eine Anstellung im Ausland suchen. Der Vergleich zu den *Auslandserfahrenen* erbringt ähnliche Ergebnisse, aber auch Unterschiede. So weist die Partnerschaft keinen Effekt auf, ebenso wenig die Studienidentifikation oder der rasche Abschluss. Dafür wird die Erwerbstätigkeit als Merkmal signifikant.

Der Vergleich zwischen Studierenden, die im Ausland waren, und denen die erst einen Aufenthalt einplanen, legt nahe, dass es sich um sehr ähnliche Gruppen handelt, was den sozialen und studienbezogenen Hintergrund, die Erwartungen, Einstellungen und Orientierungen betrifft. Unterschiede zwischen den Gruppen gehen zu einem großen Teil auf den unterschiedlichen Studienfortschritt bzw. das Alter zurück.

Die Erträge des Studiums sind zwar bei *Auslandserfahrenen* größer, gleichzeitig sind sie aber auch zumindest teilweise eine Funktion der längeren Studienerfahrungen und sie weisen eine Abhängigkeit vom Leistungsstand auf. Die Effekte der Auslandsmobilität auf das Studium sind damit eher gering. Die meisten Unterschiede in den Einstellungen und Orientierungen sind auch bei den *Auslandsplanenden* vorhanden, und werden nicht erst durch die Auslandserfahrung erzeugt.

Die Überprüfung der sozialen und studienbezogenen Hintergrundmerkmale der Personen als Determinanten für Auslandsmobilität konnte bestätigt werden, mit Ausnahme der sozialen Einbindung in das Elternhaus. Dabei hat sich der Status einer Partnerschaft als neue Determinante für Auslandsinteresse ergeben.

Die Prüfung der Rahmenbedingungen als Determinanten konnte bestätigt werden, mit Ausnahme der internationalen Kooperationen und teilweise der Finanzierungshilfen für ein Auslandsstudium.

Die Annahmen zu den Unterschieden in den Erwartungen, Einstellungen und Orientierungen konnten bestätigt werden, mit Ausnahme der Erwartung an einen hohen Nutzen eines raschen Abschlusses und teilweise hinsichtlich der Studienidentifikation. Die Annahme, dass die *Auslandserfahrenen* und die *Auslandsplanenden* zur gleichen speziellen Gruppe gehören, trifft zu, wenn der Studienfortschritt und das Alter kontrolliert werden. Die dann übriggebliebenen Effekte gehen auf die

gemachten Erfahrungen zurück. Darunter fallen vor allem die Kontakte zu ausländischen Studierenden sowie Erträge in der persönlichen Entwicklung, der Berufsvorbereitung und im sozialen Verantwortungsbewusstsein. Gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass die Auslandsmobilität im Hinblick auf Einstellungen und Orientierungen der Studierenden nicht durch den Leistungsstand oder die Bildungsherkunft kontrolliert werden, sondern einen eigenständigen Faktor darstellt.

Wird die Gesamtheit aller Analysen einbezogen, dann müssen die Hypothesen 8 und 13 als nicht bestätigt, die Hypothesen 6, 9 und 17 nur als teilweise gültig betrachtet werden (vgl. Abschnitt 4). Alle anderen Hypothesen können mehr oder weniger beibehalten werden, auch die beiden Hauptthesen. Die Befunde der logistischen Regression, in der alle Merkmale simultan untersucht wurden, können allerdings nicht alle Hypothesen gleichzeitig bestätigen. Das bedeutet jedoch nicht, dass die vorangegangenen Bereichsanalysen falsch wären, sondern nur, dass einige Merkmale im Zusammenspiel dieses speziellen Sets von Merkmalen einen nicht mehr genügend großen Einfluss besitzen, um – unter Kontrolle aller anderen Merkmale – einen einzelnen zusätzlichen Effekt herauszustellen. Das verweist darauf, dass vielfältige Einflüsse zwischen den Merkmalen bestehen, die hier nicht weiter ausgeführt werden können, sondern gesondert überprüft werden müssten.

Die Perspektive des rationalen Handelns aufgrund vorab vorhandener Interessen und Orientierungen bestimmt die Auslandsmobilität entscheidend. Rahmenbedingungen erleichtern und unterstützen die Vorhaben zwar erkennbar, doch werden die Vorhaben, wenn auch in geringerem Maße, auch bei fehlender Unterstützung durchgeführt. Der in Studien gefundene Vorteil für den Beruf in Bezug auf internationale Zusammenhänge ist kein Effekt des Auslandsaufenthaltes, sondern ein vorab vorhandenes Interesse an solchen Tätigkeiten, an dem sich die Auslandsmobilität orientiert. Unabhängig davon dürfte allerdings sein, dass Arbeitgeber solche Erfahrungen würdigen.

Die in Abschnitt 2 dargestellten theoretischen Ansätze zur Erklärung der Auslandsmobilität wurden verwendet, um die Hypothesen zu erstellen. Trotz unterschiedlicher Perspektive konnten sie gemeinsam genutzt werden, um die jeweiligen Merkmale in ein Modell zu integrieren, das von einer rationalen Handlungsstrategie ausgeht. Die Kombination von mikro- wie makrotheoretischer Perspektive erweist sich als notwendig, da sowohl Rahmenbedingungen der Hochschule als auch soziale, studien- und bildungsbezogene Merkmale der Personen deutlichen Einfluss auf die Auslandsmobilität haben. Für die Perspektive der intergenerationalen Statusreproduktion konnten Belege gefunden werden. Auch die soziale Einbindung zeigt Auswirkungen, allerdings vorrangig bei einer Partnerschaft.

10 Folgerungen und Grenzen der Aussage-möglichkeit

Die Befunde können dazu beitragen die Auslandsmobilität zu fördern. Zum einen erweisen sich die Rahmenbedingungen der Hochschulen und Studiengänge zumindest teilweise als bedeutsam. Bei guter Ausgestaltung können sie das Vorhaben unterstützen, wobei die internationalen Kooperationen oder die Ausrichtung weniger erbringen als Finanzierungshilfen, die einen Erwerbsausfall kompensieren können. Der große Effekt des Auslandsamtes, bei gleichzeitiger schwacher Nachfrage und nicht durchgehend positiv bewertetem Nutzen, macht deutlich, dass es seitens der Hochschule sehr sinnvoll wäre, diese Einrichtung zu stärken und die Studierenden zur deren Nutzung zu motivieren.

Hemmnisse für die Planung eines Auslandsaufenthaltes sind neben den finanziellen Problemen auch der Leistungsstand, eine feste Partnerschaft und eine geringere Studienzufriedenheit sowie eine am raschen Abschluss orientierte Effizienz. Die finanziellen Probleme können durch geeignete Unterstützung vermindert werden. Dadurch könnte sich auch die Studienidentifikation erhöhen, die in nicht unbedeutendem Maße mit den Belastungen aufgrund der finanziellen Lage zusammenhängt. Die Effizienzorientierung an einem raschen Studium differenziert zwar zwischen den Untersuchungsgruppen, ist jedoch nur für einen Teil der Studierenden wirklich relevant. Der erwartete Vorteil eines raschen Studiums steht damit dem Qualifikationsgewinn durch Auslandserfahrung gegenüber. Hier könnten Beratungen, auch mit Blick auf den tatsächlichen Nutzen eines schnellen Studiums, möglicherweise Unsicherheiten abbauen. Die Einbindung in eine Partnerschaft stellt dagegen ein Kriterium dar, das seitens der Hochschulen nicht beeinflusst werden kann.

Allerdings muss beachtet werden, dass die Auslandsmobilität nur begrenzt erhöht werden kann, da sie durch vorab vorhandene Orientierungen bestimmt wird. Geeignete Unterstützungen sind dennoch sinnvoll, um Hemmnisse abzubauen, und jenen, die dadurch gehindert werden oder unsicher bleiben, den Weg zu erleichtern. Werden Auslandssemester zur Pflicht, dann sind vor allem geeignete Finanzierungshilfen einzurichten.

Die Reichweite der Befunde muss jedoch in einigen Bereichen eingeschränkt werden. So beruhen die vorgestellten Befunde auf Querschnittsuntersuchungen, weshalb die Annahme aufgestellt wurde, dass *Auslandsplanende* spätere *Auslands-erfahrene* sind. Diese Vermutung darf zwar aufgestellt werden, da Planungen zu späteren Realisierungen führen können, allerdings sind eindeutige Aussagen nur im

Längsschnitt festzumachen. Insofern muss die Reichweite der Befunde eingeschränkt werden und sie bedürfen der Überprüfung durch weitere Studien.

Die Analyse der Studiererträge legt zwar die Annahme zugrunde, dass die *Auslandserfahrenen* ihre Erfahrungen mit einfließen lassen, doch gibt es dafür keine eindeutigen Belege. Es ist ebenso möglich, dass sie sich einzig auf die Erfahrungen an ihrer Heimathochschule beziehen und die Erfahrungen im Ausland nicht einbezogen werden.

Für die Definition der *Auslandsplanenden* wurden die Antworten der Studierenden zur Planung eines Auslandsaufenthaltes verwendet, wobei die Kategorien ‚wahrscheinlich‘ und ‚sicher‘ zusammengenommen wurden. Der Hauptgrund dafür war die Erhaltung einer genügend großen Stichprobe, um die Analysen zu gewährleisten. Wichtig wäre es, in weiteren Untersuchungen diese beiden Kategorien zu trennen, um zu eruieren, wie stark die jeweiligen Ausprägungen die Ergebnisse beeinflussen.

Aus Platzgründen konnten in vorliegendem Artikel weitere Unterteilungen der Untersuchungsgruppen nicht berücksichtigt werden, z. B. nach Hochschulart (Universitäten und Fachhochschulen) nach Geschlecht oder Fächergruppen. Insofern beziehen sich die Befunde zuerst auf die Studierenden insgesamt, d. h. ohne spezifische Differenzierungsmerkmale einzubeziehen. Hier wäre von Interesse zu prüfen, inwieweit sich die gefundenen Determinanten auch in weiteren Untergruppen auffinden lassen und Auswirkungen haben.

Als Kriterien für Auslandsmobilität wurden Sprachkurse, Praktika und Auslandssemester verwendet. Nicht berücksichtigt werden konnten andere Formen möglicher Auslandsaufenthalte wie Summer Schools oder Forschungsaufenthalte, da solche Daten nicht zur Verfügung stehen. Inwieweit diese anderen Formen der Aufenthalte gleiche oder andere Effekte erbringen, müsste gesondert erhoben werden.

Ein großer Teil des Studierenden surveys beschäftigt sich mit den Erfahrungen und Bewertungen von Studium und Lehre. Für diese Bereiche wären Analysen zwar ebenfalls von Interesse, allerdings reicht die Datengrundlage nicht aus, um Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Erfahrung eindeutig auf die Auslands Erfahrung zu beziehen. Dazu müssten die Studierenden direkt auf ihre Erfahrungen an den ausländischen Einrichtungen befragt werden.

Literatur

- Bargel, T., Multrus, F., Ramm, M., & Bargel, H. (2009). *Bachelor-Studierende – Erfahrungen in Studium und Lehre*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Becker, G. S. (1993). *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Council of the European Union (2011). *Council Conclusions on a Benchmark for Learning Mobility*. Abgerufen von http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/126380.pdf
- Denzler, S. & Wolter, S. C. (2010). Wenn das Nächstgelegene die erste Wahl ist. – Der Einfluss der geographischen Mobilität der Studierenden auf die Hochschullandschaft Schweiz. *Swiss Leading House Working Paper No. 48*. Universität Zürich, Januar 2010.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst/Bundesministerium für Bildung und Forschung (DAAD/BMBF) (2013). *7. Fachkonferenz „Go out! studieren weltweit“ zur Auslandsmobilität deutscher Studierender*. 02.05.2013. Berlin.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Stockholm: Westview.
- Esser, H. (1980). *Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten*. Darmstadt: Luchterhand.
- Esser, H. (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Campus.
- European University Association (EUA) (2012). Strengthening mobility for better Learning. In: Ministerial Conference Bucharest 2012. *Making the Most of Our Potential*. Bucharest Communiqué. Final Version. Bruxelles, S. 3–4.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Frenette, M. (2006). Too far to go on? Distance to school and university participation. *Education Economics* 14 (1), 31–58.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2013). *Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland* (Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 12. April 2013 in Berlin).
- Haug, S. (2000). *Klassische und neuere Theorien der Migration*. Arbeitspapiere. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Heine, C., Quast, H., & Beuß, M. (2010). *Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss*. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung. HIS: Forum Hochschule, 3/2010. Hannover: HIS.

- Heine, C., Spangenberg, H., & Lörz, M. (2007). *Nachschulische Werdegänge studienberechtigter Schulabgänger und Schulabgängerinnen. Zweite Befragung der Studienberechtigten 2002. 3 ½ Jahre nach Schulabgang im Zeitvergleich. HIS: Forum Hochschule, 11/2007. Hannover: HIS.*
- Helberger, C., & Palamidis, H. (1989). Der Beitrag der Humankapitaltheorie zur Erklärung der Bildungsnachfrage. In P. A. Döring (Hrsg.), *Bildung in sozioökonomischer Sicht*, S. 205–220. Köln: Böhlau.
- Heublein, U., Hutzsch, C., & Lörz, M. (2008). Auslandsmobilität deutscher Studierender: Ausmaß, Motive und Gründe des Desinteresses. *Zeitschrift für Bildung und Erziehung*, 61 (4), 437–450.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., & Sommer, D. (2007). *Internationale Mobilität im Studium. Studienbezogene Aufenthalte deutscher Studierender in anderen Ländern. HIS: Projektbericht. Hannover: HIS. April 2007.*
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2013). *Die Europäische Studienreform in Deutschland. Empfehlungen zur weiteren Umsetzung. Empfehlungen der 15. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz Karlsruhe, 19.3.2013.*
- Isserstedt, W., & Link, J. (2008). *Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Borchert, L., & Leszczensky, M. (2010). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Jahr, V., Schomburg, H., & Teichler, U. (2002). *Internationale Mobilität von Absolventinnen und Absolventen europäischer Hochschulen.* Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung Universität Kassel. Werkstattbericht – Band 61, Kassel.
- Kalter, F. (1997). *Wohnortwechsel in Deutschland. Ein Beitrag zur Migrationstheorie und zur empirischen Anwendung von Rational-Choice-Modellen.* Opladen: Leske + Budrich.
- Kohler, J. (2009). *Bologna und die Folgen – nach der Konferenz von Löwen.* Handbuch Qualität in Studium und Lehre 25, A.1.1, Juli 2009, S. 1–40. Berlin: Raabe.
- Konegen-Grenier, C., Placke, B., & Stangl, T. (2011). Unternehmen im Fokus. In K. Briedis, C. Heine, C. Konegen-Grenier, & A.-K. Schröder (Hrsg.), *Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen*, S. 83–113. Essen: Edition Stifterverband.
- Krawietz, M., Özkilic, M., Papayannakis, B., & Rathjen, J. (2008). *Mobilität im Studium.* Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2008. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3 (1), 47–57.

- Lörz, M. (2008). Räumliche Mobilität beim Übergang ins Studium und Studienverlauf: Herkunftsspezifische Unterschiede in der Wahl und Nachhaltigkeit des Studienortes. *Zeitschrift für Bildung und Erziehung*, 61 (4), 413–436.
- Lörz, M., & Krawietz, M. (2011). Internationale Mobilität und soziale Selektivität: Ausmaß, Mechanismen und Entwicklung herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 63(2), 185–205.
- Lörz, M., Quast, H., & Woisch, A. (2011). *Bildungsintentionen und Entscheidungsprozesse. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr vor Schulabgang* HIS: Forum Hochschule, 14/2011, Hannover: HIS.
- Middendorff, E., Apolinariski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Multrus, F. (2016). *Der Studierendensurvey. Konzept, Aufbau und theoretische Grundlagen*. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (87), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, Juni 2016.
- Multrus, F., & Majer, S. (2017). *Methodenbericht zum 13. Studierendensurvey. Vergleich Papier-Onlinebefragung – Werkstattbericht*. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (95), Universität Konstanz, September 2017.
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T., & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Parey, M., & Waldinger, F. (2008). *Studying abroad and the effect on international labour market mobility*. Paper presented at the HIS-Forschungskolloquium. Hannover.
- Schwippert, K., Bos, W., & Lankes, E.-M. (2004). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich. In W. Bos, E. M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin, & G. Walther (Hrsg.), *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 165–190). New York: Waxmann.
- Sjaastad, L. A. (1962). The costs and returns of human Migration. *The Journal of Political Economy*, 70 (5), Part 2, 80–93.
- Speare, A. J. (1971). A cost-benefit model of rural to urban migration in Taiwan. *Population Studies*, 25 (1), 117–130.
- Spieß, C. K., & Wrohlich, K. (2010). Does distance determine who attends a university in Germany? *Economics of Education Review*, 29 (3), 470–479.
- Spilimbergo, A., & Ubeda, L. (2004). Family attachment and the decision to move by race. *Journal of Urban Economics*, 55 (3), 478–497.

- Teichler, U. (2007). *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Da Vanzo, J. (1983). Repeat migration in the United States: Who moves back and who moves on? *Review of Economics and Statistics* 65 (4), 552–559.
- De Villé, P., Martou, F., & Vandenberghe, V. (1996). Cost-benefit analysis and regulatory issues of student mobility in the EU. *European Journal of Education* 31 (4), 205–222.
- Wagner, M. (1990). Wanderungen im Lebenslauf. In K.-U. Mayer (Hrsg.), *Lebensläufe und sozialer Wandel*, S. 212–238. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Van de Werfhorst, G. H., & Hofstede, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *British Journal of Sociology*, 58 (3), 391–415.
- Woisch, A., & Willige, J. (2015). *Internationale Mobilität im Studium 2015. Ergebnisse der fünften Befragung deutscher Studierender zur studienbezogenen Auslandsmobilität*. Projektbericht Hannover: DZHW.

Anhang

Tabelle A1:

Haupteffekte zur Studiensituation für Auslandsaktivität (A), Leistungsstand (B) und Bildungsherkunft (C) (WS 2015/16) (Mittelwerte, Skalen von „0–6“)

	Auslandsmobilität ³⁾			Leistung ⁴⁾		Herkunft ⁵⁾	
	N-M	AP	AE	L-G	L-S	B-auf	Akad
Auslandsstudium – persönl. Nutzen ¹⁾	3,15	3,77	3,82	3,48	3,42	3,38	3,49
Auslandsstudium – berufl. Nutzen ¹⁾	3,17	3,56	3,52	3,35	3,33	3,33	3,35
Rascher Abschluss – persönl. Nutzen ¹⁾	3,71	2,52	2,37	2,58	2,63	2,73	2,53
Rascher Abschluss – berufl. Nutzen ¹⁾	3,18	3,08	2,97	3,12	3,12	3,16	3,09
Sorgen, Studium zu schaffen	2,55	2,43	1,82	1,41	2,86	2,50	2,29
Studienabschluss möglichst rasch	3,36	2,86	2,84	3,25	3,09	3,29	3,05
Sind Sie gern Student*in	4,78	5,12	5,10	5,13	4,78	4,81	5,00
Bewertung Nutzen Auslandsamt	4,15	4,48	4,99	4,56	4,32	4,35	4,45
selbstständiges Weiterlernen	3,76	3,66	3,99	4,05	3,63	3,80	3,75
Praktische Fähigkeiten	3,01	2,82	3,01	3,25	2,84	2,94	2,99
Fachübergreifendes Wissen	3,17	3,10	3,30	3,43	3,06	3,15	3,20
Teamfähigkeit	3,48	3,32	3,64	3,79	3,33	3,49	3,45
Planungsfähigkeit	3,71	3,62	3,87	4,00	3,58	3,76	3,68
Autonomie	4,28	4,34	4,47	4,52	4,23	4,34	4,32
Problemlösung	3,99	3,88	4,19	4,27	3,87	3,98	4,02
Kritikfähigkeit	3,71	3,42	3,75	3,97	3,50	3,75	3,56
persönliche Entwicklung	3,81	3,70	3,96	4,09	3,69	3,87	3,78
Soziales Verantwortungsbewusstsein	3,21	3,08	3,23	3,35	3,11	3,30	3,10
Kenntnisse in wissenschaftl. Methoden	3,70	3,55	3,84	3,95	3,57	3,69	3,70
Berufsvorbereitung	2,54	2,38	2,63	2,73	2,42	2,49	2,55
Jetzige finanzielle Lage	2,70	2,29	2,56	2,44	2,72	2,98	2,23
Später tätig in internationalen Organisationen ¹⁾	3,01	2,59	2,55	2,78	2,86	2,88	2,78
Stelle im Ausland bei Arbeitsmarktproblemen ¹⁾	1,80	2,73	2,65	2,17	2,16	2,30	2,01
Internationale Ausrichtung	2,44	2,88	3,01	2,70	2,61	2,63	2,64
Internationale Kooperation	3,26	3,58	3,61	3,31	3,46	3,46	3,39
Auslandsaufenthalt fester Bestandteil	1,21	1,85	2,07	1,45	1,61	1,60	1,51
Finanzierungshilfen für Ausland	2,60	3,06	3,19	2,90	2,82	2,83	2,91

	Auslandsmobilität ³⁾			Leistung ⁴⁾		Herkunft ⁵⁾	
	N-M	AP	AE	L-G	L-S	B-auf	Akad
allgemeines politisches Geschehen	3,90	4,05	4,30	4,12	3,96	3,95	4,07
Europapolitik	3,55	3,78	4,07	3,77	3,66	3,62	3,77
Begrenzung Zuwanderung ²⁾	-0,36	-0,65	-0,78	-0,71	-0,33	-0,32	-0,65
pol. u. wirtsch. Integration Europas ²⁾	0,81	0,96	1,12	0,97	0,86	0,83	0,97
Abwehr kultureller Überfremdung ²⁾	-0,73	-1,01	-1,15	-1,17	-0,71	-0,71	-1,01
Reduzierung Wohlfahrtsstaat ²⁾	-1,18	-1,18	-1,43	-1,47	-1,09	-1,14	-1,30
Politik und öffentl. Leben	3,47	3,68	3,86	3,69	3,53	3,53	3,64
Kunst und Kulturelles	3,30	3,60	3,83	3,67	3,36	3,34	3,58

Studierendensurvey 1983–2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

¹⁾ Skala von „1–4“

²⁾ Skala von „-3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut“

³⁾ N-M = Nicht-Mobile, AP = Auslandsplanende, AE = Auslandserfahrene

⁴⁾ L-G = Leistungsgute (Noten besser als 2,0), L-S = Leistungsschwache (Noten ab 2,0)

⁵⁾ B-auf = Bildungsaufsteiger, Akad = akademisches Elternhaus (mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss)

Studienbegleitende Erwerbstätigkeit – ein Hindernis auf dem Weg zu einem erfolgreichen Studienabschluss?

1 Einleitung

Die Erwerbstätigkeit während des Studiums stellt eine wesentliche Dimension studentischer Diversität dar. Sie ist kein peripheres Ereignis, sondern ein zentrales Merkmal studentischer Lebensweise. Studienbegleitende Erwerbstätigkeit hat direkte Auswirkungen auf Zeitbudget und Studierverhalten. Allemal bedeutet Erwerbstätigkeit, dass für die Vor- oder Nachbereitung von Lehrveranstaltungen oder den Aufbau sozialer Kontakte in der Hochschule weniger Zeit zur Verfügung steht. So finden sich auch in der Literatur Hinweise darauf, dass eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit das Risiko eines Studienabbruchs erhöhen kann (Blüthmann, Lepa, & Thiel, 2008; Georg, 2008). Laut den Angaben zur Erwerbstätigkeit Studierender in der 21. Sozialerhebung würde dies aber bedeuten, dass die 68 Prozent der Studierenden, die während der Vorlesungszeit einer Beschäftigung nachgehen, abbruchgefährdet sind (Middendorff et al., 2017, S. 60). Da in den allermeisten Studien keine Daten vorliegen, mit denen ein echter Studienabbruch identifiziert werden kann, wird der Blick vor allem auf den Einfluss studentischer Erwerbstätigkeit auf die Studienleistungen – meist gemessen über eine Form der Benotung – gerichtet. So finden Wenz und Yu (2010) einen leichten negativen Effekt pro geleisteter Arbeitsstunde auf den Punktedurchschnitt der Studierenden. Es ist allerdings von Bedeutung, wie viel gearbeitet wird und warum die Arbeit ursprünglich aufgenommen wurde. Je enger die Erwerbstätigkeit mit den Studieninhalten verknüpft ist und desto weniger sie finanziell notwendig ist, desto besser der Punktedurchschnitt. Es finden sich auch eine Reihe von Befunden, die auf eine positive Wirkung studienbegleitender Erwerbstätigkeit auf die Studienperformanz hindeuten (Dennis, Lemon, & Louca, 2018; Staneva, 2018). So stellt

auch Sprietsma (2015) fest, dass Studierende, die einer Beschäftigung nachgehen, keine schlechteren Studienleistungen aufweisen als jene, die keiner Erwerbstätigkeit nachgehen (S. 18). Dieser Zusammenhang erweist sich bis zu einer wöchentlichen Arbeitszeit von zehn Stunden als stabil. In eine vergleichbare Richtung deuten die Befunde bei Mertens (2013): Die Anzahl der wöchentlich geleisteten Arbeitsstunden ist entscheidend für die Wahrnehmung einer Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium (S. 48). Darüber hinaus erweist es sich als lohnenswert, die Art der Tätigkeit in den Blick zu nehmen, da fachnahe Tätigkeiten einen eher positiven Einfluss auf den Studienerfolg haben (Mertens, 2013; Sprietsma, 2015). Inwieweit das Ausüben einer Erwerbstätigkeit das Risiko eines Studienabbruchs oder die Erfolgschancen eines Studiums beeinflusst, scheint demnach von bestimmten Parametern der Erwerbstätigkeit selbst abzuhängen.

Der Beitrag ordnet sich in diese Diskussion ein und überprüft den Zusammenhang von studienbegleitender Erwerbstätigkeit und einem erfolgreichen Abschluss des Studiums. Dabei soll insbesondere berücksichtigt werden, welchen vermittelnden Einfluss der Umfang und die Art der Tätigkeit auf die Wahrscheinlichkeit des Bestehens des Studiums ausüben. Die zentrale Fragestellung lautet: *Unter welchen Bedingungen wirkt sich eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit positiv auf die Studien erfolgswahrscheinlichkeit aus?*

Zunächst werden theoretische Perspektiven auf den Studienabbruch erörtert. Hierbei wird insbesondere der Einfluss der Erwerbstätigkeit auf den Studienabbruch im Rahmen des Studienabbruchmodells des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) diskutiert. Zudem werden Befunde aus der Forschungsliteratur zum Einfluss studienbegleitender Erwerbstätigkeit versammelt und diskutiert. Im empirischen Teil wird anhand der Daten der Exmatrikuliertenbefragung 2014 des DZHW ein logistisches Regressionsmodell zur Studienerfolgswahrscheinlichkeit unter dem Einfluss studienbegleitender Erwerbstätigkeit geschätzt. Die Exmatrikuliertenbefragung zeichnet sich aufgrund der spezifischen Stichprobenziehung vor allem dadurch aus, dass Studienabbrecher*innen und Absolvent*innen miteinander verglichen werden können. So lassen sich potenziell unterschiedliche Erwerbsmuster beider Gruppen identifizieren. Anhand der Ergebnisse aus den multivariaten Analysen werden im letzten Schritt Risikogruppen ausgewiesen und deren Verteilung unter den Studierenden in Deutschland mit Hilfe der Daten aus der 21. Sozialerhebung dargestellt. Dieses Vorgehen ermöglicht die Bestimmung eines Gefährdungspotenzials für den Studienabbruch in bestimmten Teilen der Studierendenschaft.

2 Theorie und Forschungsstand

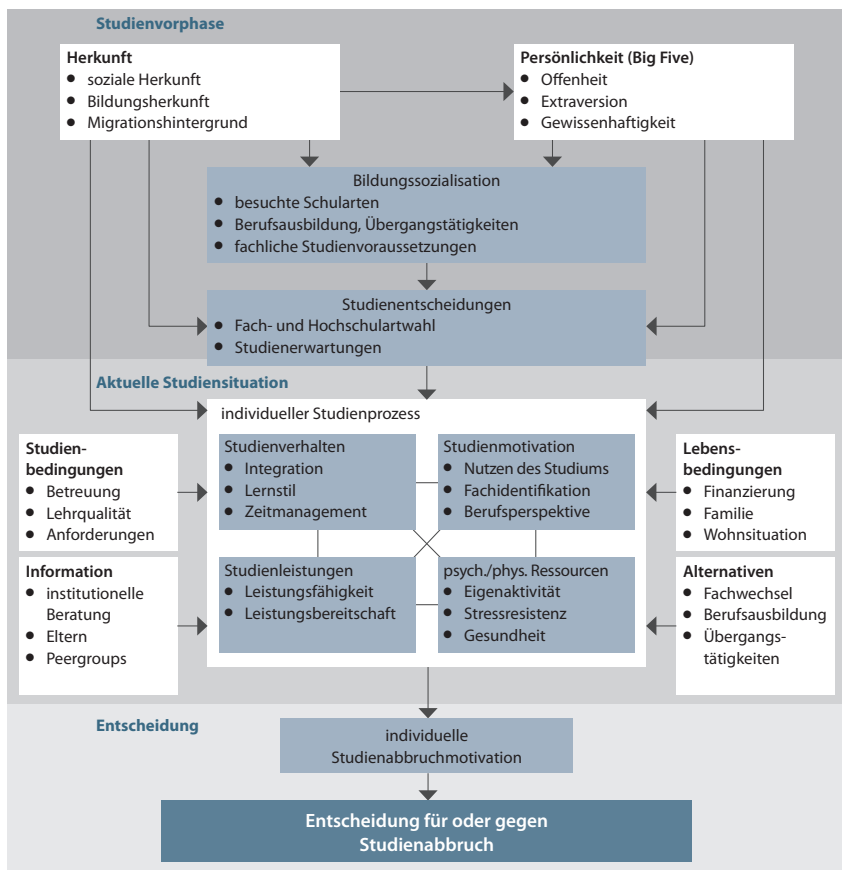
Der vorliegende Beitrag wendet sich dem Phänomen studienbegleitender Erwerbstätigkeit zunächst unter dem Blickwinkel des Studienabbruchs zu. Als erfolgreich werden infolge diejenigen Studierenden verstanden, die einen Abschluss an einer Hochschule erlangen. Von einem Studienabbruch wird gesprochen, wenn das Hochschulsystem ohne Abschluss verlassen wird. In der Studienabbruchforschung gab es bisher einige Bemühungen um eine theoretische Konzipierung des Abbruchprozesses. Der Anfang findet sich bei den Überlegungen von Tinto in seinem Prozessmodell des Studienabbruchs (Tinto, 1975). Der Studienabbruch wird hier vor allem als Ergebnis einer nicht erfolgten Integration hinsichtlich sozialer und akademischer Aspekte betrachtet. Die soziale Dimension betrifft insbesondere die Vernetzung der Studierenden untereinander, welche in der Folge eine individuelle Bindung schafft, die gegenüber der Institution Hochschule aufgebaut wird. Je nachdem wie stark diese Bindung vorhanden ist, steigt oder fällt das Abbruchrisiko. Die akademische Integration bezieht sich auf die Erfolgs- erfahrung an der Hochschule und berücksichtigt insbesondere die Bildungsabsichten bei Aufnahme des Studiums. Studienabbrecher*innen gelingt die Integration in die soziale und akademische Sphäre der Hochschule nicht und sie halten nicht länger an den ursprünglichen Karrierezielen und Bildungsabsichten fest, sie verlassen die Hochschule.

Diese Vorstellung eines Studienabbruchs aufgrund mangelnder Integration in die Hochschule ist lange Zeit prägend für die Studienabbruchforschung geblieben. Es sind in der Folge aber auch Modelle entwickelt worden, die den Blick auf die Studierenden allein richten und dort nach den Gründen eines Studienabbruchs suchen. So ist das ‚student attrition model‘ von Bean (1983) zu nennen, welches die Studien- zufriedenhheit der Studierenden an der spezifischen Hochschule in den Blick nimmt. Die Studienzufriedenheit ergibt sich aus einer Anzahl an Bedingungen, die mit der intellektuellen Entwicklung oder der Zufriedenheit mit den wahrgenommenen Studieninhalten verknüpft sind. Auch neuere Ansätze konzentrieren sich stärker auf die individuelle Haltung zum Studium. So kommen Meyer, Diem, Droz und Galley (1999) zu dem Schluss, dass eine Fokussierung auf das Studium und dessen Inhalte eine wesentliche Erfolgsvoraussetzung darstellt. Aktivitäten ohne direkten Bezug zu den Studieninhalten sind folglich hinderlich und abbruchfördernd. Zu diesen Aktivitäten zählt auch studienfachfremde Erwerbstätigkeit. Die Dimension der sozialen Integration spielt dann bei Braxton, Milem und Sullivan (2000) wieder eine vornehmliche Rolle. Die soziale Integration wird vor allem durch moderne Formen der Lehrstoffvermittlung erreicht, durch Diskussion und gemeinsames Lernen in Gruppenarbeit. Die-

se Lernformen erhöhen durch die aktive Einbeziehung der Studierenden die Bindung an die Hochschule und senken folglich die Neigung zum Studienabbruch. All diesen Ansätzen gemein ist die Vorhersage, dass sich eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit negativ auf den Studiererfolg auswirken würde. Die Erwerbstätigkeit lenkt den Fokus auf studienfremde Aktivitäten, begrenzt die zur Verfügung stehende Zeit für die Integration in die Hochschule und hält darüber hinaus vom Lernen ab.

Abbildung 1:

Modell des Studienabbruchs



Das in diesem Beitrag zugrunde gelegte Modell des Studienabbruchs von Heublein 2014 (für die in Abbildung 1 dargestellte deutsche Version siehe: Heublein et al. 2017) in Abbildung 1 greift diese Ideen auf und formuliert den Studienabbruch als Passungsfrage zwischen individuellen Studienvoraussetzungen und Fähigkeiten, dem institutionellen Arrangement der Hochschule und der spezifischen Lehrkultur des Studienfaches. Auch psychologische Aspekte werden hierbei berücksichtigt.

Der Studienabbruch wird bei Heublein (2014) als Prozess begriffen, dessen Ursprung nicht erst in der aktuellen Studienphase, sondern schon in vorhochschulischen Erfahrungen oder im Studieneinstieg liegt. Diese sogenannte Studienvorphase beinhaltet Einflüsse aus der familiären Prägung, die einerseits die Ausbildung einer spezifischen Persönlichkeit mit entsprechend differentiellen Erwartungen hinsichtlich der Erfolgchancen an Hochschulen determiniert. Andererseits wird dadurch bestimmt, in welchem Maße fachliche Studienvoraussetzungen ausgeprägt werden können und wie sich die Fächerwahl und die Wahl des Hochschulorts gestalten. In der zweiten Phase des Studienabbruchmodells wird die aktuelle Studiensituation in den Blick genommen. Hier wird nach einem individuellen Studienprozess und äußeren Bedingungsfaktoren unterschieden, die beide im Wechselspiel miteinander stehen. Den individuellen Studienprozess gestalten das Studierverhalten, die Studienmotivation, die Studienleistungen als auch psychologische Ressourcen. Die externen Faktoren sind gekennzeichnet durch die Studienbedingungen, die Lebensbedingungen, das Ausmaß der Verfügbarkeit an für den Studienerfolg relevanten Informationen sowie den wahrgenommenen Alternativen zum aktuellen Hochschulstudium. Die studienbegleitende Erwerbstätigkeit ist eine Dimension der Lebensbedingungen (im Schaubild nicht gesondert abgebildet). Dem Verständnis des Studienabbruchmodells von Heublein entsprechend, wirken sich die Lebensbedingungen dergestalt aus, dass die Studienmotivation und das Studierverhalten beeinflusst werden. Die Richtung der Wirkung muss aber offenbleiben, da in beiden Fällen positive oder negative Wirkungen vorhersagbar wären. So könnte beispielsweise durch die für die Erwerbstätigkeit aufgewendete Zeit die soziale Integration negativ beeinflusst werden, während gleichzeitig die Fähigkeiten im Zeitmanagement zunehmen und der individuelle Lernstil effektiver gestaltet wird. Darüber hinaus ist diese Wirkung abhängig davon, in welchem Maße diese Fähigkeiten schon in der Studienvorphase ausgeprägt waren und wie stark die Erwerbstätigkeit zur Finanzierung des Studiums benötigt wird, was wiederum direkt mit der sozialen Position der Familie in Zusammenhang steht. Das heißt, dass die Wirkung studienbegleitender Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg empirisch bestimmt werden

muss. Das Studienabbruchmodell liefert die relevanten Einflussfaktoren, lässt aber keine direkte Vorhersage der Richtung der Wirkung zu.

Auch in der stärker auf Bildungserträge in Form von Notenpunkten fokussierten Literatur der Bildungsökonomik wird der Einfluss der Erwerbstätigkeit auf Studienerfolgsparameter diskutiert. So stellt Triventi (2014) heraus, dass der ‚zero sum approach‘ vergleichbare Vorhersagen bezüglich des Einflusses von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg zulässt: Jede Stunde, die mit Erwerbstätigkeit verbracht wird, ist eine Stunde weniger Beschäftigung mit studienrelevanten Inhalten. Hierunter fallen auch diejenigen Aktivitäten, die in Tintos Prozessmodell soziale und akademische Integration bedeuten (Triventi, 2014, S. 6). Ein weiterer in der bildungsökonomischen Literatur diskutierter Einfluss der Erwerbstätigkeit auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit betrifft Argumente, die mit der Selbstselektion erwerbstätiger Studierender verbunden sind (Sprietsma, 2015). Gemeint ist die Vorstellung davon, dass erwerbstätige Studierende hinsichtlich des Studienerfolgs negativ selektiert sind. Allerdings lässt sich theoretisch auch das Gegenteil aus dieser Selektionshypothese ableiten: Erwerbstätige Studierende sind möglicherweise hinsichtlich ihrer Motivation Studium und Erwerbstätigkeit simultan zu bewältigen positiv selektiert. Die individuelle Motivation würde einerseits den Studienerfolg und andererseits die Erwerbsneigung erklären. Zusätzlich ließen sich auch andere positive Effekte ableiten, etwa die Fähigkeit zur Organisation der verschiedenen Ansprüche, entwickelte Fähigkeiten zu einem verbesserten Zeitmanagement oder der Erwerb einer Reihe an Soft Skills (Darolia, 2014, S. 40). Das Selektionsargument lässt sich folglich in der Auswirkung auf den Studienerfolg in beide Richtungen denken.

Den theoretischen Vorhersagen und den skizzierten empirischen Befunden gemein ist hingegen die Vorstellung, dass die Dauer der wöchentlichen Arbeitszeit ein bestimmender Faktor ist. Je mehr Zeit für die Erwerbstätigkeit aufgewendet wird, desto nachteiliger die Wirkung auf den Studienerfolg (Body, Bonnal, & Giret, 2014; Sprietsma, 2015; Triventi, 2014). Für Tätigkeiten hingegen, die Gemeinsamkeiten mit dem Studium aufweisen, wird vermutet, dass diese eher erfolgsfördernd sind (Sprietsma, 2015). Franzen und Hecken (2002) machen darüber hinaus darauf aufmerksam, dass die Motivation zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit unterschiedlich sein kann und die Dauer der wöchentlichen Arbeitszeit beeinflusst (Kalenkoski & Pabilonia, 2010). Sie unterscheiden dabei die Motive Notwendigkeit, angenehmere Lebensführung und das Sammeln von Erfahrungen.

Es wird aus der Zusammenschau der empirischen Befunde und theoretischen Konzeptionen ersichtlich, dass der Einfluss studienbegleitender Erwerbstätigkeit in den Konzeptionen der Studienabbruchmodelle mehrheitlich abbruchfördernd darge-

stellt ist. Die empirischen Ergebnisse aus der angewandten Forschung bestätigen diese Vermutung allerdings in den allermeisten Fällen nicht, auch wenn ihnen größtenteils gemein ist, dass eine direkte Einbindung in einen übergeordneten theoretischen Rahmen nicht stattfindet (Riggert, Boyle, Petrosko, Ash, & Rude-Parkins, 2006). Die berichteten Befunde gleichen sich aber weitestgehend: Die Erwerbstätigkeit im Semester scheint die Studierenden zu befähigen, ihre Ressourcen zielgerichtet einzusetzen und determiniert ein Verhalten, welches ohne eine Erwerbstätigkeit nicht abgerufen wird. Es hat sich darüber hinaus gezeigt, dass insbesondere die Dauer und die Art der Erwerbstätigkeit den Effekt auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit moderiert.

3 Ergebnisse auf Grundlage der Exmatrikuliertenbefragung 2014

Der folgende Abschnitt untersucht den Einfluss der Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg mit den Daten aus der Exmatrikuliertenbefragung des DZHW.¹ Die Daten beruhen auf einer repräsentativen Klumpenstichprobe deutscher Hochschulen.² Die 60 teilnehmenden Hochschulen (32 Universitäten und 28 Fachhochschulen) versendeten die Einladung zur Befragung an eine Stichprobe Exmatrikulierter der jeweiligen Hochschulen des Sommersemesters 2014. Insgesamt beteiligten sich 6.029 Exmatrikulierte an der Befragung. Die Teilnehmer*innen sind ehemalige Studierende grundständiger Studiengänge und wurden allesamt auf Grundlage der Exmatrikuliertenstatistik der jeweiligen Hochschule angeschrieben.³ In den Daten sind folglich Absolvent*innen, Hochschulwechsler*innen und Studienabbrecher*innen enthalten. Für die vorliegende Analyse wurden die Hochschulwechsler ausgeschlossen und Studierende, die sich nicht in einem Bachelorstudiengang befanden. Die in der Untersuchung abgefragten Aspekte beziehen sich inhaltlich auf das oben beschriebene Modell des Studienabbruchs von Heublein et al. (2017) und umfassen alle im Modell spezifizierten Einflussgrößen. Durch diese Anlage der Untersuchung ist es hier im Gegensatz zu vielen anderen Untersuchungen möglich, die tatsächlichen Unterschiede im Erwerbsverhalten zwischen Studienabbrecher*innen und Absolvent*innen zu ermitteln.

1 https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=240

2 Verwaltungshochschulen, Kunst- und Musikhochschulen, private und kirchliche Hochschulen, Hochschulen der Bundeswehr und Polizeihochschulen wurden aufgrund der besonderen Studienbedingungen von der Befragung ausgeschlossen.

3 Für weiterführende Informationen zur Stichprobenziehung siehe Heublein et al. (2017).

Zur Überprüfung des Zusammenhangs einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit mit dem Studienerfolg wird ein logistisches Regressionsmodell geschätzt. Es wird die Wahrscheinlichkeit dafür berechnet, ein Studium erfolgreich zu absolvieren (codiert als 1) gegenüber der Wahrscheinlichkeit das Studium abzubrechen (codiert als Referenzkategorie).

Die zentrale unabhängige Variable ist die Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit. Die studienbegleitende Erwerbstätigkeit wurde erfasst über den Stundenumfang und einer Selbsteinschätzung der Befragten zur fachlichen Nähe der Erwerbstätigkeit zum aktuellen Studium. Das heißt, dass die in der Literatur identifizierten zentralen Parameter einer förderlichen Erwerbstätigkeit abgebildet werden können. Für die Auswertungen wurden alle Personen zusammengefasst, die bis zu zehn Stunden pro Woche arbeiten und solche, die mehr als zehn Stunden pro Woche einer Erwerbstätigkeit nachgehen.⁴ Eine wöchentliche Arbeitszeit von zehn Stunden ist der Modalwert der Angaben und wurde deshalb hier als Kriterium zur Unterscheidung der Arbeitszeit verwendet. Die Variable zur Fachnähe⁵ wurde für die Datenauswertung dichotomisiert. Fachnähe liegt dann vor, wenn die Befragten diese als hoch oder sehr hoch einschätzen. Aus diesen beiden Angaben – Zeitaufwand pro Woche und fachliche Nähe der Erwerbstätigkeit – wurde eine kombinierte Variable gebildet. Diese zeigt an, ob eine Person weniger oder mehr als zehn Stunden pro Woche erwerbstätig ist und ob diese Tätigkeit als fachnah eingestuft wird oder nicht. Die Referenzkategorie bilden all jene Personen, die keiner Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit nachgehen.

Die studienbegleitende Erwerbstätigkeit wirkt sich nicht nur durch die Anzahl an zu leistenden Arbeitsstunden und der Fachnähe der Tätigkeit auf den Studienerfolg aus. Es ist darüber hinaus anzunehmen, dass die Studienmotivation beeinflusst wird. Um diese zu erfassen, wird die Fachidentifikation der Befragten in das Regressionsmodell aufgenommen. Die Fachidentifikation ist in der Exmatrikuliertenbefragung mit der Frage operationalisiert, ob die Befragten das gleiche Studienfach noch einmal studieren würden. Wenn dieser Aussage sehr stark oder stark zugestimmt wurde, dann wird angenommen, dass die Identifikation mit dem Studienfach hoch ist.⁶

4 Frage: ‚Wie viel Zeit haben Sie während einer ‚typischen‘ Semesterwoche für die folgenden Aktivitäten aufgewendet?‘; Antwortmöglichkeiten: ‚Lehrveranstaltungen‘, ‚Selbststudium‘, ‚Erwerbstätigkeit‘, offene Beantwortungsmöglichkeit, Befragte geben direkt die Anzahl der Stunden an.

5 Frage: ‚Stand Ihre Erwerbstätigkeit in einem fachlichen Zusammenhang mit Ihrem Studium?‘; Antwortmöglichkeit auf einer fünfstufigen Skala von ‚ja, in hohem Maße‘ bis ‚nein, überhaupt nicht‘.

6 Frage: ‚Wenn Sie noch einmal vor der Wahl stünden: Wie würden Sie sich entscheiden?‘; Antwortmöglichkeiten: ‚Ich würde wieder studieren‘, ‚Ich würde wieder an derselben Hochschule studieren‘, ‚Ich würde wieder das gleiche Fach studieren‘, auf einer fünfstufigen Skala von ‚ja, auf jeden Fall‘ bis ‚nein, bestimmt nicht‘.

Um zu überprüfen, inwiefern die Motivlage zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit zwischen verschiedenen Gruppen differiert, wird zusätzlich kontrolliert, inwiefern die Finanzierung während des Studiums sichergestellt war und inwieweit die finanzielle Ausstattung als auskömmlich empfunden wurde. Es ist anzunehmen, dass die finanzielle Sicherheit stark mit der sozialen Herkunft verbunden ist, da die Einkommensverhältnisse in höheren sozialen Schichten für die Bereitstellung von Unterstützungsleistungen günstiger sind. Gleichzeitig kann es hingegen auch sein, dass die Sicherheit der Finanzierung gerade durch die Erwerbstätigkeit hergestellt wird.

Die im Regressionsmodell verwendeten Kontrollvariablen setzen sich zusammen aus den Angaben über die genutzten Finanzierungsquellen während des Studiums (Eltern und Verwandte, eigener Verdienst, BAföG und sonstige Quellen), dem Erwerb der Hochschulreife über das Abitur oder einen anderen Weg sowie der Bildungsherkunft (akademisches Elternhaus vs. nicht-akademisches Elternhauses). Darüber hinaus werden das Alter und das Geschlecht der Befragten kontrolliert. In allen folgenden Modellen werden als Kontrollvariablen die besuchte Hochschulart, der angestrebte Abschluss sowie die Fächergruppe aufgenommen, diese werden jedoch nicht gesondert ausgewiesen.

Die Integration der beschriebenen Variablen in das Regressionsmodell erfolgt schrittweise. Im ersten Modell sind lediglich die Kontrollvariablen enthalten (vgl. Tab. 1). In der Regressionsanalyse werden die Average Marginal Effects (AME) ausgewiesen. Etwas überraschend verweisen die Befunde zunächst darauf, dass Frauen eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit dafür aufweisen, ein Studium erfolgreich abzuschließen (Koeff. 0.082***). Aus der vorgelegten Analyse lassen sich keine plausiblen Gründe für diese Beobachtung ableiten. Hinsichtlich der Bildungsherkunft stellt sich das zu erwartende Bild ein: Exmatrikulierte, die aus Elternhäusern mit mindestens einem Elternteil mit akademischem Abschluss stammen, haben eine erhöhte Chance ihr Studium erfolgreich abzuschließen (Koeff. 0,056**). Die akademischen Vorerfahrungen in der Familie wirken sich folglich positiv auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit aus. Dies gilt auch für den absolvierten Weg zur Hochschule: Ehemalige Studierende, die mit einem Abitur an die Hochschule gelangen, haben eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit, das Studium mit einem Abschluss zu beenden (0.115***). Ganz offensichtlich tragen die nicht-traditionellen Schulabschlüsse in deutlich geringerem Ausmaß dazu bei, die Studienanfänger*innen auf die Anforderungen an der Hochschule vorzubereiten. In der Betrachtung des Einflusses der verschiedenen Finanzierungsquellen wird deutlich, dass Studierende, die von ihren Eltern unterstützt werden, eine deutlich erhöhte Abschlusswahrscheinlichkeit aufweisen (Koeff. 0.241***).

In deutlich geringerem Ausmaß, aber noch statistisch bedeutsam, trifft dies auch auf Studierende zu, die BAföG erhalten haben (Koeff. 0.047*). Einschränkend muss hier aber berücksichtigt werden, dass die Befragten die Möglichkeit hatten, Mehrfachantworten zu geben. Das heißt, dass die dargestellten Befunde nicht bedeuten, dass die Studierenden ausschließlich aus einer Quelle Geld erhalten haben.

Tabelle 1:

Logistisches Regressionsmodell zur Erklärung des Studienerfolgs (erfolgreicher Abschluss des Studiums vs. Studienabbruch)

		Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
		AME	AME	AME	AME
Geschlecht	(Ref.: männlich)	0.082 ***	0.082 ***	0.080 ***	0.078 ***
mind. halbakademische Bildungsherkunft	(Ref.: kein ET Akademiker)	0.056 **	0.051 **	0.043 **	0.029
Allgemeine Hochschulreife	(Ref.: andere Hochschulreife)	0.115 ***	0.106 ***	0.102 ***	0.094 ***
Genutzte Finanzierungsquellen					
Eltern/Verwandte	(Ref.: nicht genutzt)	0.241 ***	0.208 ***	0.194 ***	0.172 ***
eigener Verdienst	(Ref.: nicht genutzt)	-0.027	-0.066	-0.048	-0.039
BAföG	(Ref.: nicht genutzt)	0.047 *	0.041 *	0.039 *	0.051 **
sonstige Quellen (z. B.: Ersparnisse, Studienkredit, Stipendium)	(Ref.: nicht genutzt)	0.035	0.022	0.012	0.017
Umfang und Studiennähe der Erwerbstätigkeit					
< 10h & nicht fachnah	(Ref.: nicht erwerbstätig)		0.065 *	0.060 *	0.067 **
< 10h & fachnah			0.273 ***	0.231 ***	0.228 ***
> 10h & nicht fachnah			-0.047	-0.036	-0.015
> 10h & fachnah			0.086 **	0.053	0.056
Identifikation mit dem Studienfach	(Ref.: geringe Identifikation)			0.209 ***	0.194 ***
Finanzierung während des Studiums war sichergestellt	(Ref.: nicht sichergestellt)				0.097 ***
gutes finanzielles Auskommen	(Ref.: schlechtes Auskommen)				0.062 **
Pseudo-R ²		0.1749	0.2140	0.2595	0.2771
Fallzahl		2.671	2.671	2.671	2.671

Signifikanzniveau: *** auf dem 0,1 %-Niveau signifikant, ** auf dem 1 %-Niveau signifikant, * auf dem 5 %-Niveau signifikant.

Anmerkungen:

Nicht aufgeführte Kontrollvariablen sind: Alter, Fächergruppen, Hochschulart und Abschlussart.

DZHW Exmatrikuliertenbefragung 2014

Im zweiten Modell wird zusätzlich die Erwerbstätigkeit in Umfang und Ausprägung kontrolliert. Wie bereits beschrieben, geschieht das durch eine kombinierte Variable beider Merkmale. Die Referenz bilden ehemalige Studierende, die nicht erwerbstätig waren. Es zeigt sich, dass der Einfluss der Erwerbstätigkeit auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit überwiegend positiv ausfällt. Wer bis zu zehn Stunden pro Woche einer Erwerbstätigkeit nachgeht, erhöht die Abschlusswahrscheinlichkeit. Das gilt insbesondere für diejenigen Exmatrikulierten, die einer fachnahen Tätigkeit nachgehen (Koeff. 0.273***). Eine wenig zeitintensive und fachnahe Erwerbstätigkeit stellt demnach einen positiven Prädiktor für die Studienerfolgswahrscheinlichkeit dar. Der Befund dürfte eigentlich nicht verwundern, weil hierunter vor allem Tätigkeiten als studentische Hilfskraft gezählt werden. Studentische Hilfskräfte stellen mit Sicherheit eine in Bezug auf den Studienerfolg positiv selektierte Gruppe dar. Interessanterweise wirkt sich die Fachnähe auch dann positiv aus, wenn die Befragten länger als zehn Stunden pro Woche einer Erwerbstätigkeit nachgehen (Koeff. 0.086**). Für diejenigen Befragten hingegen, die einer zeitintensiven und fachfremden Tätigkeit neben dem Studium nachgehen, lassen sich keine statistisch bedeutsamen Effekte auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit nachweisen.

Im dritten Modell wird die Identifikation mit dem Studienfach kontrolliert. Zunächst ist festzustellen, dass diejenigen mit einer hohen Identifikation mit dem Studium auch eine hohe Abschlusswahrscheinlichkeit aufweisen. Das ist zu einem großen Teil darauf zurückzuführen, dass vor allem Absolvent*innen eine Identifizierung herstellen können. Interessanterweise verschwindet der positive Effekt der zeitintensiven fachnahen Tätigkeit. Personen mit diesem Tätigkeitsprofil scheinen demnach dieser Tätigkeit vor allem deshalb nachzugehen, weil sie die Tätigkeit in Zusammenhang mit dem Studium stellen und bereit sind, auch länger dafür zu arbeiten.

Im vierten und letzten Modell werden die finanzielle Sicherheit und das finanzielle Auskommen zusätzlich kontrolliert. Wenn die Finanzierung gesichert ist, dann steigen die Erfolgchancen das Studium abzuschließen (Koeff. 0,097***). Das gilt gleichermaßen für diejenigen, die angeben, dass ihre finanzielle Situation auskömmlich war (Koeff. 0,062**). Interessanterweise verliert der Effekt der Bildungsherkunft durch die Aufnahme dieser Variablen die statistische Relevanz. Das bedeutet, dass vor allem Personen aus Elternhäusern mit akademischer Vorerfahrung ihre finanzielle Situation als gesichert ansehen. Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch der geringe Anstieg der Bedeutsamkeit der Finanzierung aus Mitteln der Ausbildungsförderung. Der Erhalt von BAföG federt für einen kleinen Teil der Studierenden aus Elternhäusern mit geringer Unterstützungsleistung die finanziellen Risiken eines Hochschulstudiums ab.

4 Ergebnisse auf Grundlage der Sozialerhebung

Im folgenden Abschnitt wird erkundet, inwiefern die mit der Exmatrikuliertenbefragung ermittelten Faktoren zum Einfluss der Erwerbstätigkeit auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit in der Population der Studierenden in Deutschland verteilt sind. Dazu werden die Daten aus der 21. Sozialerhebung⁷ herangezogen. Diese Daten bieten einen Überblick über die Verteilung ganz verschiedener Merkmale der Studierenden in Deutschland. Bei der Auswertung muss darauf geachtet werden, dass die verwendeten Konstrukte zur Erhebung bestimmter Tatbestände untereinander vergleichbar sind. Für nahezu alle im Regressionsmodell mit der Exmatrikuliertenbefragung verwendeten unabhängigen Variablen gibt es eine Entsprechung in den Daten der Sozialerhebung. Einzige Ausnahme bildet die Fachidentifikation. Ein vergleichbares Konstrukt, wie es in der Exmatrikuliertenbefragung verwendet wurde, ist nicht enthalten. Wie aus der Regressionsanalyse ersichtlich wurde, stellt eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit per se kein Abbruchrisiko dar. Sofern die Erwerbstätigkeit eine wöchentliche Arbeitszeit von zehn Stunden nicht überschreitet, ist diese für den Studienerfolg sogar förderlich. Das gilt auch dann, wenn die wöchentliche Arbeitsdauer zehn Stunden übersteigt, aber fachnah ist. Eine Erwerbstätigkeit über zehn Stunden in einem fachfremden Gebiet hingegen stellt die einzige Größe dar, für die ein negativer (nicht signifikanter) Effekt nachgewiesen werden kann. Trotz der mangelnden statistischen Bedeutsamkeit lohnt es sich, diese Gruppe genauer in ihrer Merkmalszusammensetzung zu betrachten. Denn hier versammeln sich Studierende, die ohne diese zeitlich intensive und fachferne Erwerbstätigkeit ihren Studienerfolg erhöhen könnten. Es wäre wünschenswert zu erkunden, warum diese Personengruppe dieser Form der Erwerbstätigkeit nachgeht und welche Merkmale sie im Vergleich zu Studierenden in den anderen Tätigkeitsprofilen aufweist.

Um eine Vergleichbarkeit mit der Exmatrikuliertenbefragung herzustellen, werden lediglich Studierende betrachtet, die in einem grundständigen Studiengang eingeschrieben sind und eine Universität oder eine Fachhochschule besuchen. In Tabelle 2 ist dargestellt, wie sich die Studierenden hinsichtlich ihrer Erwerbsneigung und den sozialen Ausgangsbedingungen verteilen. Es ist zunächst auffällig, dass mit steigender wöchentlicher Stundenzahl der Erwerbstätigkeit die soziale Zusammensetzung homogener wird. Lediglich 41 Prozent derjenigen Studierenden aus Elternhäusern mit akademischer Vorerfahrung arbeiten mehr als zehn Stunden in

⁷ https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=446

einer nicht fachnahen Tätigkeit, während der Anteil von Personen aus Elternhäusern ohne akademische Erfahrung bei 59 Prozent liegt. Nahezu reziprok dazu stellen sich die Zahlen in den fachnahen Tätigkeiten bis zehn Stunden dar. 58 Prozent der erwerbstätigen Studierenden aus akademisch vorgebildeten Elternhäusern arbeiten in diesem Tätigkeitsprofil und stehen nur 42 Prozent arbeitenden Studierenden aus Elternhäusern ohne akademische Erfahrung gegenüber. Etwas zugespitzt ließe sich formulieren, dass die gerade mit diesem Tätigkeitsprofil verbundenen Tätigkeiten als studentische Hilfskräfte vor allem von Studierenden besetzt werden, die aus sozial höher gestellten Familien stammen. Ein vergleichbares Bild zeichnet sich ab, wenn die Selbstaussagen zur Sicherheit der Finanzierung während des Studiums verglichen werden. Zwar geben die Studierenden in allen Tätigkeitsprofilen mehrheitlich an, dass die Finanzierung während des Studiums sichergestellt ist, doch zeigen sich auch deutliche Unterschiede. Während 55 Prozent derjenigen Studierenden in fachfremden, zeitintensiven Tätigkeiten ein sicheres finanzielles Auskommen haben, beträgt dieser Anteil 74 Prozent bei denen in fachnahen Tätigkeiten unter zehn Stunden pro Woche. Hier zeigt sich, dass das finanzielle Risiko eines Studiums mit dem Tätigkeitsprofil zusammenhängt. Studierende mit unsicherer Finanzierung finden sich deutlich häufiger in für den Studienerfolg nachteiligen Erwerbstätigkeiten wieder.

Tabelle 2:

Verteilung sozialer Merkmale nach Dauer und Art der Erwerbstätigkeit
(Angaben in Prozent)

	bis 10 Stunden				mehr als 10 Stunden	
	gesamt	nicht erwerbs- tätig	fachnah	nicht fachnah	fachnah	nicht fachnah
kein akadem. Elternhaus	48	45	42	47	52	59
akademisches Elternhaus	52	55	58	53	48	41
unsichere Finanzierung	33	28	26	34	37	45
sichere Finanzierung	67	72	74	66	63	55
schlechtes Auskommen	34	32	29	36	36	44
gutes Auskommen	66	68	71	64	64	56
andere HSR	1	1	2	1	2	1
gymnasiale HSR	99	99	98	99	98	99
kein Geld von Eltern erhalten	29	25	25	26	42	39
Geld von Eltern erhalten	71	75	75	74	58	61

eigene Berechnung mit den Daten der 21. Sozialerhebung

Mit diesen Ergebnissen vergleichbar sind die Angaben zum subjektiven Gefühl, ob die finanzielle Situation als auskömmlich empfunden wird. Auch wenn die Mehrheit in allen Tätigkeitsprofilen die finanzielle Situation als auskömmlich beschreibt, so finden sich doch gravierende Unterschiede insbesondere in den beiden gegensätzlichen Erwerbsprofilen (71 Prozent in den fachnahen Tätigkeiten unter zehn Wochenstunden, 55 Prozent in den zeitintensiven fachfremden Tätigkeiten). Die Befunde zum Hochschulzugang lassen sich inhaltlich nicht interpretieren, da die überwiegende Mehrheit der Studierenden mit einem Abitur den Zugang zur Hochschule findet. In der Frage nach der finanziellen Unterstützung aus dem Elternhaus zeigen sich hingegen wieder Differenzen zwischen den Erwerbsprofilen. Diejenigen Studierenden, die mehr als zehn Stunden in einer typischen Semesterwoche arbeiten, werden zwar überwiegend, jedoch deutlich seltener aus dem Elternhaus finanziell unterstützt als diejenigen Studierenden, die bis zehn Wochenstunden einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Das macht deutlich, dass die ausgeprägte Erwerbsneigung auch damit zusammenhängt, dass der Arbeitslohn für die Finanzierung des Studiums benötigt wird.

Es zeigt sich anhand der Tabelle 2, dass unterschiedliche Gruppen von Studierenden unterschiedliche Erwerbsbeteiligungen aufweisen. Zudem lohnt es sich einen besonderen Blick auf diejenigen zu werfen, die einer fachfremden und zeitintensiven Erwerbstätigkeit nachgehen.

Dazu werden im Folgenden die Angaben dieser Gruppe mit den Durchschnittswerten aller Studierenden verglichen. Insgesamt gehen 15 Prozent aller erwerbstätigen Studierenden einer fachfremden Tätigkeit nach mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von über zehn Stunden (42,5 Prozent aller Studierenden gehen keiner Erwerbstätigkeit nach). Für diese Personengruppe birgt die ausgedehnte Erwerbstätigkeit ein Risikopotenzial hinsichtlich der Chancen, das Studium erfolgreich abzuschließen. Wie bereits oben dargestellt, liegt der Anteil der Studierenden aus einem Elternhaus ohne akademischen Abschluss in dieser Gruppe bei 59 Prozent, der Anteil an Studierenden aus vergleichbaren Elternhäusern in der Gesamtpopulation bei 48 Prozent. Hier wird deutlich, dass dieses Erwerbsprofil vor allem von Studierenden aus Elternhäusern mit vergleichsweise niedrigem sozialem Status besetzt ist. Darüber macht der Vergleich dieser Gruppe mit der Gesamtpopulation deutlich, dass die finanzielle Lage als unsicher eingeschätzt wird und zudem die empfundene finanzielle Sicherheit deutlich geringer ausgeprägt ist. Dieser Befund wird noch dadurch verstärkt, dass der Anteil an Studierenden, die finanzielle Unterstützung aus dem Elternhaus bekommen, deutlich geringer ausfällt. Dies sind plausible Grün-

de, anzunehmen, dass die ausgedehnte fachfremde Erwerbstätigkeit vor allem der Studienfinanzierung dient. Es ließe sich nun vermuten, dass der relevante Kreis an Studierenden aufgrund der vergleichsweise deprivierten Situation stärker Anspruch auf Leistungen der Ausbildungsförderung hat. Es zeigt sich jedoch, dass auch hier der Anteil an Studierenden, die BAföG erhalten unterdurchschnittlich ist (19 % vs. 21 %, nicht abgebildet). Diejenigen Studierenden, die einer ausgedehnten fachfremden Erwerbstätigkeit nachgehen, weisen seltener für den Studienerfolg förderliche Merkmale auf. Die Erwerbstätigkeit trägt überwiegend zur Studienfinanzierung bei, verbessert aber die angespannte finanzielle Situation eher unzureichend. Hier findet sich eine Gruppe vor, die hinsichtlich der Ausstattung von relevanten Kapitalien von vornherein benachteiligt ist und die sich in der Folge durch die ausgedehnte fachfremde Erwerbstätigkeit weitere Möglichkeiten zum Studienerfolg systematisch verschließen. Zumindest kann diese Gruppe nicht in dem Ausmaß von der Erwerbstätigkeit profitieren, wie die Studierenden in den weniger zeitintensiven Erwerbsprofilen.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Der Beitrag wendete sich der Frage zu, inwiefern eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit den Studienerfolg befördern kann. Zunächst ist davon auszugehen, dass studienbegleitende Erwerbstätigkeit ein weit verbreitetes Phänomen ist und in den studentischen Lebensalltag integriert ist. Die theoretischen Vorhersagen insbesondere seitens der Studienabbruchforschung sind jedoch derart, dass einer Erwerbstätigkeit während des Semesters eher negative Wirkungen zugesprochen werden. Der benötigte Aufwand an Zeit und Mühe verhindere eine Integration in das System der Hochschule hinein und hat nachteilige Auswirkungen auf das Studierverhalten. Die empirischen Befunde zum Thema relativieren diese Vorhersagen aber stark. Es bedarf einer differenzierten Betrachtung des Erwerbsprofils, welche die für die Erwerbstätigkeit aufgewendete Zeit sowie den Inhalt der Tätigkeit betreffen. Je weniger zeitintensiv und je verknüpfter die Erwerbstätigkeit mit den Studieninhalten ist, desto stärker finden sich positive Auswirkungen auf Studienerfolgsparemeter. Die Forschungsliteratur beschränkt sich aufgrund der Datenlage dabei jedoch vor allem auf Leistungsindikatoren während der Studienzeit. Der vorliegende Beitrag kann durch die Verwendung der Exmatrikuliertenbefragung 2014 des DZHW jedoch über Leistungsindizes während des Studiums hinausgehen und den Einfluss der Erwerbs-

tätigkeit auf das Studienabbruchrisiko bestimmen. In der Analyse hat sich gezeigt, dass auch bei Betrachtung dieser abhängigen Variable die Befunde in dieselbe Richtung weisen: Die Anzahl an für Erwerbstätigkeit aufgewendeten Stunden ist genauso von Bedeutung wie der Bezug der Tätigkeit zu den Inhalten des Studiums. Je weniger zeitintensiv und fachnäher die Erwerbstätigkeit ist, desto höher die Wahrscheinlichkeit das Studium erfolgreich abzuschließen. Für diejenigen Studierenden, die einer fachfremden und zeitintensiven Tätigkeit nachgehen, lässt sich kein statistisch bedeutsamer Effekt auf die Wahrscheinlichkeit nachweisen, das Studium erfolgreich abzuschließen oder das Studium abzuberechnen. Trotzdem hat eine weitergehende deskriptive Analyse mit den Daten der 21. Sozialerhebung gezeigt, dass sich diese Gruppe vor allem aus Personen zusammensetzt, deren soziale Ausgangsbedingungen vergleichsweise unterdurchschnittlich sind und per se mit einem erhöhten Abbruchrisiko assoziiert werden. Diese Gruppe stammt zu einem erhöhten Anteil aus Familien ohne hochschulische Vorerfahrungen, lebt in finanziell schwierigen Umständen und erhält zu einem geringeren Anteil finanzielle Unterstützung durch die Eltern. Die Erwerbstätigkeit ist für diese Gruppe vor allem ein Mittel, um das Studium zu finanzieren. Das hat zur Folge, dass die positiven Wirkungen studienbegleitender Erwerbstätigkeit, die in den anderen Erwerbsprofilen zu finden sind, nicht auftreten. Die Notwendigkeit zu einer ausgedehnten und vor allem fachfremden Erwerbstätigkeit wirkt hier als Katalysator für die von vornherein im Vergleich deprivierten Startbedingungen. Gerade vor dem Hintergrund einer erhöhten Studienanfänger*innenquote ist zu erwarten, dass Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern weiterhin den Weg an die Hochschule finden werden (Teichler & Wolter, 2004) und sich die studentischen Lebenslagen weiter auffächern (Brendel & Metz-Göckel, 2002). Die Befunde deuten darauf hin, dass diese Gruppe sicherlich davon profitieren würde, wenn beispielsweise durch die Ausweitung des Anspruches auf Ausbildungsförderung die finanzielle Lage verbessert würde. So könnten sich die entsprechenden Studierenden auf Erwerbstätigkeiten fokussieren, die einen engeren Bezug zu den Studieninhalten aufweisen. Vor diesem Hintergrund wäre es für zukünftige Untersuchungen interessant, ob sich die spezifische soziale Zusammensetzung innerhalb der Erwerbsprofile im Zeitverlauf geändert hat, oder ob diese ein neueres Phänomen unter dem Eindruck der erhöhten Studienanfänger*innenzahlen darstellt. Dazu könnten die Ergebnisse aus den Vorgängeruntersuchungen der Sozialerhebung herangezogen werden. Zudem verweisen die Befunde auf eine soziale Disparität in Bezug auf die Erschließung studentischer Arbeitsmöglichkeiten. Studierende aus akademischen Elternhäusern besetzen die für den Studienerfolg förderlichen Tätigkeiten im studen-

tischen Arbeitsmarkt. Insofern weisen diese Befunde in dieselbe Richtung wie sie bei Staneva (2017) zu finden sind. Hier wäre es interessant zu erfahren, von welchen Faktoren die Besetzung der verfügbaren studentischen Hilfskraftstellen oder vergleichbarer für den Studienerfolg förderlicher Erwerbstätigkeiten abhängt und wie die Praxis der Stellenbesetzung gestaltet ist. Darüber hinaus wäre es wünschenswert, wenn die in diesem Beitrag aus der Datenlage gesetzte Grenze von zehn Wochenstunden der Erwerbstätigkeit empirisch näher bestimmt wird. So könnte deutlich werden, ab welchem Schwellenwert die geleisteten Arbeitsstunden unabhängig von der Art der Tätigkeit eine abbruchfördernde Wirkung entfalten.

Literatur

- Bean, J. P. (1983). The Application of a Model of Turnover in Work Organizations to the Student Attrition Process. *The Review of Higher Education*, 6(2), 129–148.
- Blüthmann, I., Lepa, S., & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 406–429.
- Body, K. M.-D., Bonnal, L., & Giret, J.-F. (2014). Does student employment really impact academic achievement? The case of France. *Applied Economics*, 46(25), 3061–3073.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process. Toward a Revision of Tinto's Theory. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 569.
- Brendel, S., & Metz-Göckel, S. (2002). Auslaufmodell Normalstudent Zur Pluralisierung der studentischen Lebenslagen. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 33(1), 11–26.
- Darolia, R. (2014). Working (and studying) day and night. Heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students. *Economics of education review*, 38, 38–50.
- Dennis, C., Lemon, J., & Louca, V. (2018). Term-time Employment and Student Attainment in Higher Education. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 6(1), 28–38.
- Franzen, A., & Hecken, A. (2002). Studienmotivation, Erwerbspartizipation und der Einstieg in den Arbeitsmarkt. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: KZfSS*, 54(4), 733–752.
- Georg, W. (2008). Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation: ZSE*, 28(2), 191–205.
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from german higher education institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497–513.

- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen* (Forum Hochschule, 2017, 1). Hannover: DZHW.
- Kalenkoski, C. M., & Pablonia, S. W. (2010). Parental transfers, student achievement, and the labor supply of college students. *Journal of Population Economics*, 23(2), 469–496.
- Mertens, A. (2013). Studium und Erwerbstätigkeit. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35(4), 34–53. Abgerufen von <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/4-2013-Mertens.pdf>
- Meyer, T., Diem, M., Droz, R., & Galley. (1999). *Hochschule – Studium – Studienabbruch. Synthesebericht zum Forschungsprojekt „Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken“; nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. Chur: Rüegger.
- Middendorff, E., Apolinariski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Riggert, S. C., Boyle, M., Petrosko, J. M., Ash, D., & Rude-Parkins, C. (2006). Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction. *Review of educational research*, 76(1), 63–92.
- Sprietsma, M. (2015). *Student employment. Advantage or handicap for academic achievement?* (Discussion paper/ZEW Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung Labour markets, human resources and social policy, 15–085). Mannheim: ZEW Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH.
- Staneva, M. (2017). *Studentische Erwerbstätigkeit: Elternhaus spielt bei Wahl des Studentenjobs eine Rolle* (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Hrsg.) (DIW Wochenbericht Nr. 41).
- Staneva, M. (2018). *Bachelor-Studierende mit Nebenjobs haben kaum schlechtere Noten, brauchen für ihr Studium aber etwas länger* (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Hrsg.) (DIW Wochenbericht Nr. 20).
- Teichler, U., & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *die hochschule*, 13(2), 64–80.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89–125.
- Triventi, M. (2014). Does working during higher education affect students' academic progression? *Economics of education review*, 41, 1–13.
- Wenz, M. & Yu, W.-C. (2010). Term-Time Employment and the Academic Performance of Undergraduates. *Journal of Education Finance*, 35(4), 358–373.

Autor*inneninformation

Beate Apolinarski, Dipl.-Soz., seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung „Bildungsverläufe und Beschäftigung“ am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Im Rahmen des Projektes „Sozialerhebung“ forscht sie zu Themen der Studienfinanzierung und -förderung sowie ausländischen Studierenden in Deutschland. Zuvor war sie drei Jahre am Medienwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität zu Köln als Hilfskraft tätig, wo sie zu medien- und bildungswissenschaftlichen Fragestellungen forschte. Sie studierte Sozialwissenschaften, Volkswirtschafts- und Betriebswirtschaftslehre an den Universitäten in Köln und Utrecht mit den Schwerpunkten empirische Sozial- und Wirtschaftsforschung sowie Sozial- und Wirtschaftspsychologie. Für ihre Abschlussarbeit zum Thema „Soziale Selektion durch Studiengebühren im europäischen Vergleich“ erhielt sie 2012 eine Auszeichnung der Gesellschaft für Hochschulforschung.

Karsten Becker, M. A., seit 2013 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung „Bildungsverläufe und Beschäftigung“ am DZHW. Er arbeitete in den Projekten „DZHW-Studienqualitätsmonitor (SQM)“ sowie dem „DZHW-HISBUS-Studierendenpanel“ und war hier an den Befragungen „Studium und Beruf“ sowie „Ernährung im Studienalltag“ maßgeblich beteiligt. Seit Februar 2015 ist er im Projekt „Sozialerhebung“ tätig. Seine aktuellen Forschungsschwerpunkte liegen auf dem Gebiet der sozialen Ungleichheit, insbesondere bezüglich sozialer Komposition, Hochschulzugangswege sowie alltäglicher Lebensführung von Studierenden. Er studierte Sozialwissenschaften an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und schloss sein Studium 2013 mit Auszeichnung ab.

Philipp Bornkessel, Dr., seit Januar 2015 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Sozialerhebung“ am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Zuvor arbeitete er von 2008 bis 2014 als Lehrender der AG „Schulentwicklung und Schulforschung“ der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld und war wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld. Dort übernahm er die Leitung des Projektes „Krise und Kontinuität in Bildungsgängen. Der Übergang Schule – Hochschule“ und war mitverantwortlich für den Aufbau der „Verlauf- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg (VAmOS)“. Er studierte Soziologie an der Universität

Bielefeld und schloss dort 2014 auch seine Promotion in Erziehungswissenschaft ab, die mit dem Dissertationspreis der Westfälisch-Lippischen Universitätsgesellschaft ausgezeichnet wurde. Zu seinen Forschungsinteressen zählen u. a. die Analyse von Bildungsübergängen, Studierenerfolg/-problemen sowie sozialen Disparitäten in Schule und Hochschule.

Tasso Brandt, Dr., seit Oktober 2018 Referent im Amt für Statistik Berlin-Brandenburg. Zuvor war er seit 2015 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) im Projektbereich der Sozialerhebung tätig. Weitere berufliche Expertise in verschiedenen Kontexten im Bereich der angewandten Sozialforschung und Politikberatung: Von 2003 bis 2007 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Centrum für Evaluation an der Universität des Saarlandes, von 2008 bis 2012 als wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter am Fraunhofer Institut für System- und Innovationsforschung in Karlsruhe und von 2012 bis 2014 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am IfS Institut für Stadtforschung und Strukturpolitik in Berlin. Tasso Brandt hat Soziologie an der Freien Universität Berlin sowie an der University of Pennsylvania, Philadelphia studiert und 2008 an der Universität des Saarlandes im Fach Soziologie promoviert.

Jürgen Brünjes, Dr., seit 2013 wissenschaftlicher Mitarbeiter am DZHW und in der Abteilung „Governance in Hochschule und Wissenschaft“ tätig. Seine aktuelle Forschung fokussiert auf wissenschaftliche Weiterbildungsangebote von Hochschulen und deren regionale Ausrichtung. Darüber hinaus beschäftigt er sich mit dem Zusammenspiel von Hochschulen und Unternehmensakademien im Bereich der Weiterbildung. Er hat Geographie, Politik und VWL an der Leibniz Universität Hannover sowie an der University of Bristol studiert. Anschließend arbeitete er für vier Jahre als wissenschaftlicher Mitarbeiter in einem DFG-Projekt sowie als Dozent am Institut für Wirtschafts- und Kulturgeographie der Leibniz Universität Hannover. Seine Promotion zu Unternehmensgründungen und außerlandwirtschaftlichen Arbeitsmärkten im ländlichen Vietnam schloss er 2012 im Bereich Wirtschaftsgeographie ab.

Sonja Heißenberg, M. A., schloss ihr Studium an der Universität Bielefeld mit einer Abschlussarbeit über „Unterschiedliche Operationalisierungen von beruflicher Stellung und ihr Erklärungsbeitrag in der intergenerationalen Bildungsforschung“ ab. Sie ist seit Anfang 2016 als wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Projekten

„21. Sozialerhebung“ und „beeinträchtigt studieren – best2“ am DZHW tätig. Sonja Heißenberg promoviert zur sozialen Zusammensetzung und der Motivation Studierender an privaten Hochschulen.

Richard König, Dipl.-Soz., ist seit Oktober 2015 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Exmatrikuliertenbefragung“ des DZHW in Leipzig. Zuvor war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter zunächst an der Georg-August-Universität Göttingen in der Free-Floater-Nachwuchsgruppe „Ethnische Bildungsungleichheit“ und nachfolgend an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg beschäftigt. Seine Forschungsschwerpunkte liegen derzeit auf der Analyse des Studienabbruchgeschehens an deutschen Hochschulen, insbesondere vor dem Hintergrund sozialstruktureller Merkmale. Er studierte Soziologie und Psychologie an der Universität Leipzig.

Frank Multrus, Dr., ist seit 1994 wissenschaftlicher Mitarbeiter der AG „Hochschulforschung“ an der Universität Konstanz, die im Rahmen des Forschungsprojektes „Studiensituation und studentische Orientierungen“ den Studierenden survey durchführt. Neben Instrumentenentwicklung, methodischen und theoretischen Aufarbeitungen, Datenanalyse und Berichterstattung gehören zu seinen Themenschwerpunkten Studien- und Lehrqualität, Effizienz und Bewältigung, Integration und Identifikation, Werthaltungen und Orientierungen. In Kooperation mit dem DZHW hat er 2007 den Studienqualitätsmonitor mitentwickelt und ist seither an Durchführung, Auswertung und Berichterstattung beteiligt. Von 1992 bis 1997 war er CIP-Koordinator an der Universität Konstanz, in dessen Rahmen er u. a. die Nutzung von Statistiksoftware unterrichtete. Er studierte Psychologie an der Universität Konstanz und hat 2004 in Soziologie zum Thema „Fachkulturen“ promoviert.

Jonas Poskowsky, M. A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Sozialerhebung“ am DZHW und bearbeitet dort vielfältige Themenfelder wie die soziale und wirtschaftliche Lage Studierender mit Migrationshintergrund und von Bildungsausländer*innen sowie leistungsbezogener Substanzkonsum im Studium. Einen Schwerpunkt seiner Arbeit bildet die Erforschung der Studien- und Lebenssituation Studierender mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen innerhalb der Sozialerhebung und des von ihm geleiteten Projektes „beeinträchtigt studieren – best2“. Jonas Poskowsky studierte Sozialwissenschaften und Politische Kommunikation an den Universitäten Osnabrück und Bielefeld.

Andreas Sarcletti, Dr., seit 2017 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung „Bildungsverläufe und Beschäftigung“ am DZHW, Mitarbeiter im Projekt „National Academics Panel Study“ (Nacaps). Seine Forschungsschwerpunkte liegen derzeit im Bereich der Auslandsmobilität von Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen und von Studierenden mit Migrationshintergrund. 2015 bis 2017 wirkte er beim Aufbau des Forschungsdatenzentrums des DZHW mit. 2011 bis 2015 war er Akademischer Rat auf Zeit im Arbeitsbereich „Methoden der empirischen Sozialforschung“ an der Leibniz Universität Hannover und beschäftigte sich mit dem Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium. 2009 erfolgte seine Promotion zur Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg bayerischer Hochschulabsolvent*innen an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Er studierte an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg Soziologie (Diplom 2005).

Stefanie Schröder, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung „Bildungsverläufe und Beschäftigung“ am DZHW. Im Projekt „Wege von Geflüchteten an deutsche Hochschulen“ beschäftigt sie sich mit Hochschulzugangsprozessen aus qualitativer und quantitativer Perspektive. Insbesondere interessiert sie die Bedeutung der Studienkollegs und der spezifischen Lehr- und Lernverhältnisse in der Studienvorbereitung für den Übergang ins Studium und den Studienerfolg von Geflüchteten. Von 2012 bis 2017 arbeitete sie in der Abteilung „Governance in Hochschule und Wissenschaft“ in der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ und in der Evaluation des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Sie studierte Politikwissenschaften, Soziologie und Neuere und Neueste Geschichte an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Berta Terzieva, M. Sc., hat Soziologie an der Universität Wien (2009–2013) und Sozioökonomie an der Wirtschaftsuniversität Wien (2013–2017) studiert und ist seit 2012 als studentische und seit 2017 als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsgruppe „Higher Education Research“ am Institut für Höhere Studien in Wien tätig. Dort forscht sie im Rahmen von nationalen und internationalen Projekten zu Themen der sozialen Lage von Studierenden, u. a. internationaler Mobilität von Studierenden, Diskriminierung, Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen.

Daniel Völk, M. A., seit 2007 wissenschaftlicher Mitarbeiter am DZHW (zuvor HIS Hochschul-Informations-System), Abteilung „Governance von Hochschule und Wissenschaft“. Derzeit arbeitet er im Team der Evaluation des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Weitere Forschungs- und Interessensgebiete sind: Hochschulforschung, Bildungssoziologie, Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Arbeit und Hochschulbildung, nicht-traditionelle Studierende, Akademisierungsprozesse, berufsbegleitende und duale Studienformate. Zuvor war Daniel Völk Mitarbeiter in der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiativen „ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ und „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“. Außerdem hat er eine Erhebung zu berufsbegleitenden und dualen Studiengängen durchgeführt. Er hat Soziologie, Politische Wissenschaft, Sozialpsychologie und Philosophie an der Universität Hannover studiert.

Sarah Zaussinger, Mag.a, hat Soziologie an der Universität Wien (2003–2009) studiert und ist seit 2009 als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsgruppe „Higher Education Research“ am Institut für Höhere Studien in Wien tätig. Ihr Forschungsschwerpunkt ist soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung: soziale Lage der Studierenden, Situation von Studentinnen und Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen.

Wie heterogen ist die Gruppe der Studierenden in Deutschland? In sieben Beiträgen arbeiten die Autor*innen Forschungsfragen zur Vielfalt der Studiensituationen und studentischen Lebensweisen auf.

Dabei fokussieren die Autor*innen Gruppen und Themen, die bisher noch nicht im Zentrum der Debatte um studentische Vielfalt standen. Der Themenkanon reicht von Gesundheitsbeeinträchtigungen über die Heterogenität Studierender in berufsbegleitenden Studiengängen bis zu Auslandsstudium, Freizeitverhalten, Studienabbruch und der finanziellen Situation Studierender. Hierzu wurden neben der 21. Sozialerhebung weitere (internationale) Datenquellen genutzt.

Die Ergebnisse und Interpretationen sind für Hochschul- und Studierendenforschung, Hochschulen, Hochschullehre und Akteure in Bildungsplanung und -politik hoch relevant.

Die 21. Sozialerhebung wurde vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) in Hannover durchgeführt.